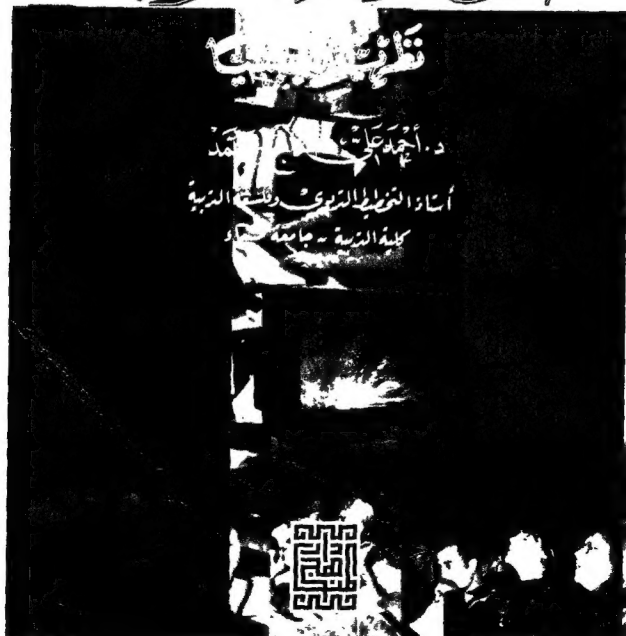


سلسلة
تربوية

في فلسفة التربية



فلسفة التربية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دار الفكر
بيروت - لبنان

عمان - الأردن - شارع الملك حسين - بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف ٤٦٥٠٦٢٤ فاكس (٠٠٩٦٢٦) ٤٦٥٠٦٢٤

ص.ب - ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م

مرفد الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر ٢٠٠١/٨/١٦٣٧

مرفد الإبداع لدى دائرة المكتبات والوثائق الوطنية ٢٠٠٢/٨/١٧٨٠

فلسفة التربية

الدكتور

أحمد علي الحاج محمد



المحتويات

المقدمة	٧
---------------	---

الفصل الأول

إطار للمفاهيم التربوية

أولاً: مفهوم التربية	١١
ثانياً: ضرورة التربية وأهميتها في العصر الحاضر	٢٣
ثالثاً: أهداف العملية التربوية	٣٠
الأهداف الفردية للتربية	٣٠
الأهداف المجتمعية للتربية	٣٢

الفصل الثاني

الأصول العلمية للتربية

الاجتماع بمضمونه الاجتماعي والثقافي	٣٥
فروع العلم	٣٦
١- الأصول الدينية	٣٦
٢- الأصول التاريخية	٣٧
٣- الأصول الاجتماعية والثقافية	٣٨
٤- الأصول الاقتصادية	٤٠
٥- الأصول السياسية	٤٢
٦- الأصول الإدارية	٤٣
٧- الأصول النفسية	٤٤
٨- الأصول الفلسفية	٤١

الفصل الثالث

الفلسفة والتربية

٥٠	أولاً: فحوى الفلسفة ومعناها
٥٥	ثانياً: مواضيع الفلسفة
٥٧	ثالثاً: العلاقة بين الفلسفة والتربية
٥٨	رابعاً: فلسفة التربية
٦١	خامساً: وظائف فلسفة التربية

الفصل الرابع

فلسفات التربية ونظرياتها

٦٩	أولاً: فلسفة التربية المثالية
٧٩	ثانياً: فلسفة التربية الواقعية
٨٩	ثالثاً: فلسفة التربية البرجماتية
١٠٣	رابعاً: فلسفة التربية الإسلامية
١٢٥	خامساً: فلسفة التربية الطبيعية
١٢٨	سادساً: الفلسفة الوجودية
١٣٩	سابعاً: الفلسفة الوضعية المنطقية

الفصل الخامس

فلسفة التربية في المجتمع اليمني

١٤٩	أولاً: فلسفة التربية في المجتمع اليمني هي فلسفة التربية الإسلامية
١٥٠	ثانياً: فلسفة المجتمع اليمني أساس لفلسفة التربية
١٥٧	ثالثاً: فلسفة التربية في المجتمع اليمني ومصادرها
١٦٠	رابعاً: الأسس العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني
١٧٣	خامساً: مبادئ فلسفة التربية في المجتمع اليمني
١٨٠	سادساً: نظرة نقدية لفلسفة التربية في المجتمع اليمني

بسم الله الرحمن الرحيم

مَقَدِّمَةٌ

لعل نظرة الشك والريبة من جدوى الفلسفة ما زالت قائمة وسائدة في مجتمعاتنا العربية، ولا سيما في اليمن. فكثير من الأوساط الاجتماعية والفكرية ترفض حتى سماع كلمة فلسفة، وترى أنها رجس من عمل الشيطان، وما يترتب على ذلك من تكسوف وسط رافض للفلسفة.

في حياتنا العامة، وبخاصة بين أوساط المتعلمين والمعلمين نغمد تعبيرات الرفض وعلامات النفور والمقاومة واضحة للفلسفة، وكأنها شيء لا لزوم له ولا أثر له في حياة الناس والمجتمعات، وإن كانت موجودة فهي من اختصاص أفراد بعينهم نأوا بفكرهم عن الواقع، وراحوا يُحلِّقون بأفكارهم في مناهات لا طائل ولا فائدة منها، كتعوع من السرف الفكري الزائد، بل قد تؤدي بصاحبها إلى مس من الجنون أو الجنون نفسه.

وتصورات وأحكام كهذه -لا شك- تدل على قصور فكري، وجهل بمقاصات الأشياء، وطباع الأمور، ينجم عنها قصور النظر، وتسطيح الحقائق، وفقدان المنظور الكلي لرؤية علاقات الترابط والتفاعل بين الظواهر المختلفة، والأشياء والأحداث والواقف، وضعف فهم الأسباب والسيبب الأولى، وغير ذلك من الأمور التي تبين أنه لا حياة بشرية بدون فلسفة، وكل فرد منا له فلسفته الخاصة به، وطريقة تفلسفه التي من خلالها يتحدد منظور الفرد لعالمه، وأسلوب لتوجيه تصرفاته، وقيمة، وأنماط سلوكه، إنما ذلك الشعور الصامت الذي يكون رؤيتنا لما تعنيه الحياة، وتحدد فتاعتنا لما نقوم به ونمارسه في ضوء حكمه "وليس هناك من خطأ يفوق في شناعته إنكار أهمية الفلسفة للحياة".^(١)

إن طبيعة الفلسفة، تحتاج إلى جهد فكري وإعمال ذهني، بتأزر حسي نفسي، إمارسة التفكير الفلسفي، والنظر والتأمل، المبحث والتقصي، وهو ما قد لا يتوافر لدى الكثيرين، أو فوق طاقة أو قدرات العامة. ولكن لا يعني ذلك أن الفلسفة لا يمارسها كل الناس، وبالتالي تكون من اختصاص أفراد بعينهم. وقد يكون الأخير صحيحاً،

بحكم ما تحتاجه الفلسفة من جهد فكري¹⁹ ولكن كل فرد يمارس الفلسفة، يمارسها حسب قدراته ومستوى تفكيره، دون أن يدرك صراحة أنه يمارسها، ويلتزم بقواعدها أما من لديهم قسط وافر من التعليم الجامعي، ومن لا يريدون إجهاد أنفسهم، فإما أن ينزعون إلى إراحة العقل، والاكتفاء بالنظرة الجزئية، والتبسيط للواقع، رغم إطلاعهم على أهمية الفلسفة، أو يحاول البعض التعاطي مع الفلسفة دون وعي وفهم أكثر لوظيفة الفلسفة، فنزعمون إلى التحذلق، وصب الأفكار في قوالب فلسفية، كنوع من الاستعراض والرياضة الذهنية التي يندر ارتباطها بواقع الحياة.

واستبعاداً للنظرة السابقة، فإن ما ينطبق على الفلسفة عموماً، ينسحب على فلسفة التربية خصوصاً، إذ نجد إهمالاً متعمداً، وأحياناً غير متعمد لفلسفة التربية من قبل المعلمين، ومدراء المدارس، والموجهين، والقيادات التربوية الأخرى، حتى يمكن القول أن فلسفة التربية تكاد تخلو من الميدان التربوي اليميني، باستثناءات محدودة، وهي نجد دائماً تكون معرولة، ومقطوعة الصلة بغيرها من الأنشطة التعليمية.

إن فلسفة التربية ليست من مهمة جهة ما في نظام التعليم أو من مهمة أفراد أو وحدات تنفيذية ما في ميدان العمل التربوي، فهي تُهمُّ كل جهات وأطراف العمل التربوي، دون استثناء كل يقوم بمهامه ومسئوليته في إطار عمل مشترك وموحد في اتجاه نتائج محدودة. ومهام وجهود كل طرف تعتمد بصورة مباشرة وغير مباشرة على مهام وجهود أطراف أخرى، بحيث إذا انفصلت مهام وجهود أي طرف عن الآخر، فإن ذلك يؤثر على مهام وجهود الأطراف أخرى، بما يخل بصفة التساند والتكامل، والتناغم والانسجام بين جهات ووحدات العمل التربوي، وما يترتب على ذلك من تفكيك أجزاء النظام التعليمي، واختلال تنفيذ وظائفه، وفقدانه أهداف المجتمع، وتعرشه في الوصول إلى ما يطمح إليه.

ولعلي لا أبالغ أو أتجنى إن قلت أن سبب الاختلالات الحادثة في نظام التعليم اليميني يرجع في جانب كبير منه إلى خلو ميدان التربية من فلسفة التربية، وإن وجدت فهي محصورة في ركن هامشي، يكاد يكون مقتصر على واضعي السياسة التعليمية التنبئية في أمنيات مكتوبة، قلما نجد لها ترجمة حقيقية لدى كل مستويات التوجيه

والتخطيط، والتنفيذ. وما أدل على غياب فلسفة التربية باليمن أو انفصالها عن توجيه العمل التربوي هو غياب الإجابة عن السؤال المحوري الذي تقدمه فلسفة التربية، فقط، وهو لماذا نعلم؟ وتتوقف الإجابة على هذا السؤال والأسئلة الأخرى. من نعلم؟ كيف نعلم؟ بأي شيء نعلم؟ وكيف نُقَوِّمُ التعليم والتعلم؟ إن فلسفة التربية هي وحدها الكفيلة بتقديم إجابات شافية وأقية، عن هذه الأسئلة، وغيرها، وبواسطتها (أي فلسفة التربية) تستطيع التربية أن تحقق النموذج أو الصورة التي رسمها المجتمع فيما يرغبه في أبنائه أن يكونون، وفي نفسه أن يكون في أفضل صورة.

الملاحظ على العمل التربوي في اليمن، يجد أن هناك فلسفة تربية ما!! أو خليط من أفكار فلسفية غير معلنة هي التي توجه العمل التربوي، مما يؤدي إلى إيجاد النتائج الحالية التي يخرجها النظام التعليمي إلى المجتمع، ولو نفذت فلسفة التربية المعلنة، لنتجت النتائج أو المخرجات الحالية لنظام التعليم اليمني.

ولو نظرنا إلى أخطر حلقة في تنفيذ فلسفة التربية باليمن، وهم المعلمون (رغم تأكيدنا على عدم حوزنا هذا الفصل) لوجدنا ما هو أدهى وأمر، حيث تكشف الخبرة الشخصية، وتحليل واقع أدائهم لمهامهم التعليمية، أن غالبيتهم لا يعرف من فلسفة التربية إلا اسمها، وإن عرفوها لا يعرفونها وزناً يذكر، ربما لاعتقادهم أنها ليست من اختصاصهم، وإن حاول البعض الاستفادة منها، لا يفهمون كيف يطبقونها في توجيه أنشطتهم ووظائفهم أو يدركون غايتها النهائية.

إن فلسفة التربية، بحكم طبيعتها غير المادية، وبخاصة عندما تقترب من مستوى التنفيذ، تبدو للكثير من المعلمين، ومدراء المدارس وغيرهم، أنها لا تعنيهم، وليست من مهامهم، وهذا - لا شك فيه - تصور خاطيء، بل وخطير، لأن فلسفة التربية حاضرة توجه أنشطة التربية، الجزئية والكلية، وتقود كل أطراف العمل التربوي في اتساق وتوازن واستمرار. وأي قصور في هذه النظرة تنعكس سلباً على العمل التربوي ونتائجه.

تلك إشارات عاطفة، إذا كانت تنبه إلى مخاطر تجاهل فلسفة التربية على التربية، فإلى تؤكد على أن كل أطراف العملية التربوية معنيون، ومسؤولون على تنفيذ فلسفة التربية، كل من زاوية عملة وما يخصه من مهام ووظائف.

والكتاب الحالي، هو رحلة لتقصي أبعاد أهم جانب من التربية، ربما يفوق في أهميته أي موضوع أو مكون آخر في التربية، هو فلسفة التربية، ليس لكونها تقف خلف كل أجزاء ومكونات التربية وتتغلغل فيها، وإنما أيضاً لكونها الإطار العام الذي يوجه الفكر، ويحكم العمل التربوي في نسق كلي متكامل الأجزاء نحو غايات محددة سلفاً.. وهي رحلة تحتاج منا أن نعد أنفسنا بحمد، ونحشم متاعبها في دروب أو فصول.. يبدأ الفصل الأول بالوقوف على ماهية التربية، وإيضاح بعض المصطلحات المتداخلة. على حين يتجه الفصل الثاني نحو استعراض الأصول التي تكون التربية لبيان مواقع الأصول الفلسفية للتربية، بينما يقصد الفصل الثالث تناول الفلسفة والتربية من خلال الوقوف على معنى فلسفة ومواضيعها التي تتناولها، ثم تحديد العلاقة بين الفلسفة والتربية، ثمهداً لبيان مجال فلسفة التربية ووظائفها التي تقصد تحقيقها. هذا وتتوصل الرحلة في الفصل الرابع لتأخذ المعالجة مناحي متشعبة أكثر دقة وتصوياً لتجميع حيطو نلعالم الرئيسة لفلسفة التربية، الثمنجة منها والثنئة التي وسهت وما زالت ترونه العمل التربوي، أو تؤثر فيه بصورة أو بأخرى، وكان طبعياً أن تنتقل المعالجة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي لربط الفكر بالممارسة، والنظرية بالتطبيق، وذلك باتخاذ اليمن ميداناً للوقوف على تلك الروابط، حيث يتناول الفصل الأخير (أي الخامس) فلسفة المجتمع اليمني أساسها لفلسفة تربيته، ثم استعراض مصادر فلسفة التربية في المجتمع اليمني.. أساسها ومبادئها، وكيفية توجيهها لمسارات العمل التربوي، وانتهاء هذا الفصل بنظرة سريعة نقدية لمدى تطابق الفكر مع التطبيق.

والله أسأل أن يسدد على طريق الخير خطانا

المؤلف

الدكتور/ أحمد علي الحاج محمد

أستاذ: التخطيط التربوي وفلسفة التربية

كلية التربية - جامعة صنعاء

إطار للمفاهيم التربوية

أولاً: مفهوم التربية.

شأن مفهوم التربية كثير من الغموض، للدرجة صعب معها الوصول إلى مفهوم جامع مانع، شأنه في ذلك شأن بعض المفاهيم مثل: الحرية، والفلسفة، والسعادة.

ويرجع ذلك إلى عدة أسباب وعوامل متداخلة ومتشابكة، منها قديمة، من حيث ظروف كل مجتمع وتحدياته ومستوى تقدمه، ومنها مستقبلية، من حيث توقع الأفراد والمجتمعات لما يجب أن تقوم به وما ينبغي تحقيقه في المستقبل. ولعل جوانب كبيرة من أسباب الاختلاف في معنى التربية يرجع إلى أسباب ومبررات عدة، منها ما هو نسلج من طبيعة التربية، وذلك من حيث:

- كونها أداة مجتمعية تتشكل وتتلون بحسب واقع كل مجتمع.
- العمليات التي تلخص الماضي وتعكسه إلى الحاضر، ونحوي تفاصيل الحاضر وتغيره، وتسير إلى المستقبل وتشكله.
- الاعتماد في بناء مكوناتها ومحتوياتها على مصادر متنوعة علمية وغير علمية.
- مبادئها المتغيرة وأساليبها المتجددة.
- تدخل عملياتها مع مؤسسات أخرى.
- البعض الآخر نابع من المجتمع، من حيث:
- مقوماته الثقافية أو قيمه وأسلوب حياته.

- ظروفه الاجتماعية والسياسية.
 - مرحلة التقدم التي يمر بها.
 - تحدياته التي يواجهها من أجل التنمية والتقدم توجهه الاقتصادي.
 - حاجاته ومطالبه الحالية والمستقبلية.
 - مستوى اعتماده على العلم والتكنولوجيا.
- هذه وغيرها محددات لبنية التربية، وما يلقي عليها من مسؤوليات وأدوار تحدد وظائف التربية وأهدافها، وبالتالي تشتق التربية، مفاهيمها التي اختلفت من مجتمع إلى آخر، ومن زمن إلى آخر.

النظر بين العلماء والباحثين والمهتمين، والمبنية على واحد أو أكثر من :

- نظرهم الفلسفية.
- معتقداتهم الدينية.
- تخصصاتهم العلمية.
- خلفياتهم الثقافية والسياسية.
- مستوياتهم الاقتصادي والاجتماعي والوظيفي.
- أسلوب تنشأهم.

وتخصيصا على ذلك نلاحظ في الواقع العملي أو الشخصي انعكاس تلك الآراء المختلفة على التربية، فينظر السياسيون إلى التربية على أنها في الأغلب أداة لتحقيق أهداف نظام الحكم سواء أكان ديمقراطياً أو ديكتاتورياً، شعبياً أو عنصرياً، وينظر إليها الاجتماعيون بأنها وسيلة لتكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية وبالحلقة ذاتها يسقط الكثير من العلماء تخصصاتهم العلمية على ما تعنيه التربية وتتضمنه وتهدف إليه، وهذا ما نلاحظه لدى عديد من علماء العلوم الاجتماعية الذين يحملون معنى التربية مضامين

وأبعاد تمكس إلى حد كبير زاوية التخصص تلك، ويمتد هذا الاختلاف إلى العامة، حيث يسرى شطراً كبيراً منهم أن التربية لا تملو أن تكون غير المكان المخصص للتعليم المدرسي.

وهناك مصدر آخر للاختلاف حول مفهوم التربية، ينبع من المعاني التي تتخذها المجتمعات، والمنظمات الدولية، ومراكز البحوث، وتعتمدها في النظر إلى التربية، ويكون ذلك مصدراً للاختلاف، وخاصة بين الباحثين والمربين.

وتتحلى مظاهر الاختلاف حول مفهوم التربية، ينبع من المعاني التي تتخذها المجتمعات، والمنظمات الدولية، ومراكز البحوث، وتعتمدها في النظر إلى التربية، ويكون ذلك مصدراً للاختلاف، وخاصة بين الباحثين والمربين.

وتتحلى مظاهر الاختلاف حول مفهوم التربية أيضاً في حقل التربية ذاتها، أي بين القائمين على التربية والتعليم، فكل يعبر عنها بمفاهيم ومعاني مختلفة، على الأقل بين أغلبيهم، مهما وجدت صياغة رسمية أو نشرات أو خلافة يزيل ذلك الاختلاف. وتستطيع التحقق من ذلك بسؤالك عدداً من العاملين في مجال التربية والتعليم، وعلسى رأسهم المعلمون.

وعلى كل حال، يبدو جلياً أن وجهات النظر المشار إليها حول مفهوم التربية قاصرة، لأن كلاً منها انطلقت من زاوية. فحملت التربية معان لا ترى إلا جانباً أو جوانب منها، دون النظر إليها بإحاطة وشمول.

ومما لا شك فيه، أن اختلاف المربين والعاملين في نظام التعليم خاصة حول مفهوم التربية، وما تعنيه ويقصد بها، يوجد خللاً في العملية التعليمية التربوية، ويحدث العديد من أوجه الاضطراب والغموض في أنشطة وعمليات نظام التعليم ومخرجاته، وما ينجم عن ذلك من مظاهر وآثار خطيرة على التربية والمجتمع، حيث أن ذلك الاختلاف يؤدي إلى:

- ممارسات عشوائية بين أطراف العملية التربوية، مما يجعل هذه العملية غملاً لآراء والاجتهادات الفردية، وبالتالي تفقد هذه العملية أهم مقومات نجاحها.

- تناقضات حادة بين القائمين على التربية. مثلاً بين مصممي المناهج ومنفذيها، وبين المعلمين، فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الموجهين، ومديري المدارس والإدارات العامة من جهة أخرى وهكذا.
 - فصل الفكر عن الواقع، والنظرية عن التطبيق، وياعد القيادات عن القواعد والمخططين عن المنفذين.
 - غموض في تنفيذ أنشطة التربية ووظائفها، ما يعيد التعليم عن تحقيق أهدافه.
 - مساهمة كثير من العاملين في التعليم للتعليمات، ومهادنتهم لها ما يفقد الحماس والجدية والإبداع.
 - فقدان التربية تماسك عناصرها وانسجامها الداخلي، وبالتالي مسارها الصحيح.
 - مزيد من الهدر التربوي البشري والمادي ما يخفض الكفاية، ويقلل الفاعلية.
- بناءً على ذلك تتضح خطورة تلك الاختلافات في معاني التربية ودلالاتها الواقعية وما يسببه ذلك من اختلالات تأخذ شكل مشكلات وعوائق وأوجه قصور تشمل حركة التربية وقوتها، ومن بلوغها لغاياتها التي أنشئت من أجلها.
- وتأسيساً على ذلك، فإن الفهم الدقيق أو على الأقل توافر قدر كبير من الفهم المشترك لكل من يعمل في حقل التربية، لماهية التربية، ما تعنيه وما تقوم به، فإن ذلك يزيل الغموض والتناقضات، ومظاهر الاضطراب والتخبط في الفكر، وبالتالي في العمل وما يتبع ذلك من تقريب وجهات النظر وانعكاسها إما في وضوح الطريقتين وحلاء التنفيذ في كل موحد ومتكامل، وإما في انسجام أجزاء التربية في كل متماسك ومتفاعل ومتبادل معاً في اتجاه غاياتها الملقاة عليها.
- المفهوم الحديث للتربية:

التربية في اللغة العربية مصدر للفعل الرباعي (ربّى) وهو (أي المصدر) المتعدي من ربا، يربو، ربواً، وفي المعاجم العربية هناك عدة معاني للتربية/نستخلص أبرزها، وهي:

المعنى الأول، ما يفيد الزيادة والنماء. فربما بمعنى زاد ونما وانميته تعني أربيته^(١) والمعنى الثاني، يفيد التغذية والرعاية فربي. يعني غذي الولد، وجعله ينمso جسدياً وعقلياً وخلقياً^(٢) وربي الولد أنشأه وهنبه أو أرباه حتى أدراه.

والمعنى الثالث، يفيد الإصلاح وتولي الأمر والسياسة فرب تعني أصلح وساس^(٣). ورب النعمة أي زادها ورعاها، حيث كان العرب يسمون هذا الفن سياسة^(٤) والسياسة عند العرب تعني تلافي الخلل وإصلاح الفاسد^(٥). وعندما مارس هذه السياسة على الأبناء فإن هذه السياسة تكتسب طابعاً أخلاقياً، لتعني الحنكة وشكل من أشكال الدهاء.

والتربية بهذا تعني الزيادة والنماء، والإعلاء والتحمس، وهذه الزيادة لا تتحقق معينين، وإنما تنمية ورعاية دائمة ومستمرة لكل مستويات العمر، وفي مختلف الأوقات.

(٦) التربية خلاف التهييج والترويض والطبع والطبع أو التطيع فالتهييج هو تدخل لتغيير صفات بيولوجية، يفقد فيه الحيوان والنبات بعض خصائصه، أما التربية فهي إكفاء الطبيعة البيولوجية وقنيتها في إطار البيئة الاجتماعية أما الترويض فهو نوع من التحكم الخارجي للسلوك الحيواني لا وعي فيه ولا مشاركة طوعية حيث يمسرن الحيوان على أداء حركات معينة تحت شروط مصطنعة فيصبح الحيوان بعد مروره بسلسلة من التدريبات قادراً على أداء تلك الحركات وهنا لا يمكن بأي حال إقران التربية بالترويض لأن الترويض إذا فقام على التعسير الخارجي للسلوك المبني على التلهي والتلازم بين المؤثرات الحسية والسلوك فإنه لم بدون وعي ويكون مشاركة طوعية بينما التربية فلها تقوم على حرية التربي والطوعية والوعي وتوجه إلى كيان التربي وتحركه من المناهض بما يدل على التعير الخارجي للسلوك فتعني فيه القدرات والمزاج وقراء المختلفة العقلية، والجسمية، والخلقية والافتماعية، وترقيته باستمرار.

أما الفرق بين التربية والطبع والتطيع فمطلما أن هناك تدخل وأوجه تبادل في المواقع والأدوار، هناك أوجه تميز واختلاف وبين ذلك أن الإنسان إذا كان يستمد بالوراثة طبعاً، فإن ما يكتسبه بالتربية هو تطبع وتكييف، وبذلك يجعل لديه توازن بين الطبع والتطيع على غير برامهي مقتضيات الطبع ومتطلبات التطبع، بحيث يساوي التطبع بناءً على الطبع، ونما يتطوره ويهذبه، ومعنى هذا أن التطبع هو شكل من التربية تتم بالتفاعل لإدماج الفرد في مجتمعه واكتساب هويته الثقافية، وعلى ذلك فإن أوجه التميز والاختلاف بين التربية والتطيع أو التطبع أو التنشئة الاجتماعية وهو أن التطبع شكل من أشكال التربية يتم عن طريق التفاعل في الوسط البيئي، وقد جعل عمل التربية وينوب عنها ولكنه لا يشتمل التربية ولا يمكنه القيام بكل أدوار التربية ووظائفها، وهذا هالتربية أوسع وأشمل، بحيث يكون تطبع أو تضييع! أشكال تربوية. ١١. ١٢. ١٣. من التفاصيل راجع المداينة في الثقافة والتربية، بيروت، دار الجيل، ١٩٩٣، ص ١٨٤، ١٧.

(١) وهو ما يعرف في الأردن ومصر بالتنظيم من أجل فقد بعض الصفات واكتساب الأخرى كان تضع فرعاً من الفيلومون في ساق شجرة البرتقال.

وهي لذلك تختلف في أشكالها وأساليبها تبعاً للترج في العمر ومراحل النمو، وتبعاً لظروف الناس وحاجاتهم... فتعين على بلوغ الهدف الكمي المتمثل في تحقيق النمو البيولوجي المتوازن، والهدف النوعي المتمثل في تحقيق النمو العقلي والوجداني.

وكلمة Education في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، فتعود في أصولها إلى الكلمة اللاتينية Educere أو Educare فهي من الوجه الاشتقاقي منقولة من اللغة اللاتينية، جاءت في بادئ أمرها (أي بعد عام ١٥٢٧) ملحقة بكلمة طعام، حيث كانت تستخدم للدلالة على الطعام، وعلى تربية النباتات والحيوانات، وعلى تهذيب كانت تستخدم للدلالة على الطعام، وعلى تربية النباتات والحيوانات، وعلى تهذيب بني البشر دون ما تفريق واضح بينها جميعاً (٦) بل وحتى عام ١٦٤٩ لم يكن يفهم من التربية في فرنسا سوى تكوين النفس والجسد (٧) ثم أخذ المعنى اللغوي يتضح وتتحدد أبعاده في ضوء التراث الفكري الإنساني، والتطورات الفكرية والعلمية التي شهدتها الدول الأوروبية عقب عصر النهضة.

وعلى أية حال، فالعنى اللغوي- كما هو معروف ليس مثار خلاف مثلما هو حاصل في المعنى الاصطلاحي الذي شابه تغير وتبدل غير العصور، والحضارات والفلسفات، والمجتمعات، بل وفي المجتمع الواحد من وقت لآخر، حتى صار مفهوم التربية من المفاهيم التي كثر حولها الجدول، وتعدت التعاريف وتباينت.

في ضوء التحليل السابق يمكن القول بأنه من الخطورة النظر إلى التربية على أنها:

- تعليم أبناء المجتمع العلوم والمعارف في مؤسسات تخصصت في فن التعليم.
- أو إكسابهم أنماط السلوك وقيم المجتمع وتقاليد.
- أو تزويدهم بالخبرات والمهارات.
- أو تكيفهم مع البيئة الاجتماعية وتفاعلهم معها.

- أو تنمية جوانب شخصية الأفراد في النواحي العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية.
- أو إعدادهم للمهن والوظائف وكسب العيش.
- أو إعداد الأبناء لتشكيل المستقبل.

الواقع أن زوايا النظر تلك للتربية ضيقة وقاصرة، ولا يمكن أن تكون بأي حال من الأحوال مناسبة للعصر الحاضر، ولتجتمع يشرف على القرن الحادي والعشرين، ولكن يمكن النظر إليها على أنها تشكل معاً إلى جانب أمور أخرى ماهية التربية الحديثة، لأن التربية الحديثة بمفهومها الشامل والمتكامل تتضمن الفرد والمجتمع معاً في كل متكامل ومنسجم معاً، فنتناول الفرد من حيث هو موضوع التربية، نجعله محور ارتكازها، فنتمي كل مكوناته الشخصية، بما لديه من مهارات وأفكار واتجاهات، من زوايا أبعاد علاقته بماضي هذا المجتمع، وبخلفيته الثقافية والاجتماعية، كونه أي الفرد حامل ثقافة مجتمعة وأداء استمرارها، وحاضر المجتمع بظروفه الاقتصادية والاجتماعية، ومرحلة التطور كونه أداة تشكيلة.

ومن خلال هذا المنظور الشامل والمتكامل للتربية، نجد أن التربية تعني العملية الواعية المقصودة وغير المقصودة، لنمو، وتغير، وتكيف مستمر في الفرد من خلال زوايا المجتمع ومكوناته، وأبعاد حركته، على أساس من خبرات الماضي، وخصائص الحاضر، واحتمالات المستقبل، تعمل على تنمية كل جوانب شخصيته المتفردة، وتشكيله اجتماعياً في زمن معين ومكان معين، لإيجاد التفاعل والتوازن المستمر بين مكوناته الشخصية، ومكونات البيئة التي يعيشها، على نحو يمكنها من مواصلة حياة الجماعة وتطورها، والقيام بالأدوار الاجتماعية متكاملة الوظائف والمستويات⁽⁴⁾.

والثربية بهذا المدلول علمية متكاملة شاملة تناول الفرد والمجتمع باعتبارها موضوعه الأساسي، فتتوجه نحو تنمية متكاملة لشخصية الفرد جسدياً وعقلياً ووجدانياً

أو اجتماعياً، وتكوين الاتجاهات والمهارات وإكسابهم القيم والعادات وأنماط السلوك، بما يمكنهم من تنمية هذه الطاقات والإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة في إطار اجتماعي متفاعل متصل بالحياة، بأبعادها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية، ومتكيفاً مع مواقف الحياة المتغيرة للمجتمع الحالية والمتوقعة، وحسب يصبح الفرد مستجيباً لدوره الاجتماعي، وحاسماً للاختيارات الفردية والاجتماعية، قادر على النشاط والعمل وفق ما يختاره منها أو ما يتطلبه مجتمعه، وبالتالي تصل التربية إلى الشخصية الحلقية المبدعة المطورة لأنها ومجتمعا، وليبتها.

ولعله من المفيد التفرقة بين عدد من المصطلحات والألفاظ التي تتداخل مع مفهوم التربية، والتي تثير خلطاً وسوء استخدام، وخاصة بين المربين والعلميين، لنصل في النهاية إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات التي تتم في إطار التربية، كي تظهر في بناء تركيبي واضح للعالم، مبين لجوانب التميز والاختلاف من جهة، وجوانب التداخل والتكامل من جهة أخرى، وهذه المصطلحات هي علاوة على التربية والتعلم والتدريس، وما يرتبط بها من مفاهيم أخرى بنظم وتنظيمات معاصرة.

من التعريف السابق للتربية يتضح أنها عملية اجتماعية شاملة تحدث في وسائط أو مؤسسات عديدة، متغيرة تارة، ومتكاملة تارة أخرى، وكونها كذلك، وفي ضوء تطور التربية وما وصلت إليه تنقسم التربية إلى نوعين هما: التربية المقصودة والتربية غير المقصودة.

فالتربية غير المقصودة (أو التربية اللامدرسية) أسبق في النشأة، وما زالت رغم تزايد أهمية التربية المقصودة مستمرة، ومع أنها غير منظمة، فما زالت لها الأهمية الكبرى، كونها مصدراً رئيسياً لتكوين شخصية الفرد ومهاراته واتجاهاته، مما يجمعه طوال حياته حتى ولو كان حظه من التعليم المدرسي عالياً.

والتربية غير المقصودة هي العملية التربوية المستمرة طوال الحياة التي تتم داخل المجتمع بطريقة تلقائية في الوسط الاجتماعي والبيئة الطبيعية، وتحدث بصورة مشاهمة للكيفية التي تتم بها التربية المقصودة، ولكنها بدون تنظيم، ومنهج محددتين، وبدون سلطة، ومربين تخصصوا لهذه المهمة وتتم التربية غير المقصودة من خلال عمليتي التعلم والتعليم غير المقصودين.. فالفرد يمر منذ مولده بخبرات التعليم من خلال المواقف والأحداث، والأشياء، والأشخاص، ويتفاعله مع كل ما يدور حوله ويمر به، فإنه يتعلم صنوف المعارف والمعلومات، ويكتسب الاتجاهات والقيم والمهارات من المصادر التعليمية من الأسرة، وجماعة الأقران، والأعلام، ومن المسجد والنوادي الرياضية والثقافية، ومن أماكن العمل، والنهر، ومن الأسواق، ومن البيئة الطبيعية.. فالطفل مثلاً يتعلم النشيد الوطني، ولحنه الموسيقي، وحكايات، وأمثال من تكرر سماعه، وتعلم البنت الطهي.. ويتعلم الابن مهارات أبيه واتجاهات أقرانه، وغير ذلك.

وفي سياق، العلاقات الاجتماعية العامة التي يعيشها في الأسرة، والمسجد، والشارع والطريق.. الخ، يعرف الفرد معنى الحرية، وأنواع العقوبات والثواب، والقيم الجيدة والسئية، ومعنى الصداقة والحق والواجب، إلى غير ذلك من الأمور التي تشكل شخصية الفرد وتُصيغ ذوقه وعواطفه وعاداته.. الخ.

والتربية بهذا المعنى تتخذ مفهوماً أوسع من التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي، أو التطبيع الاجتماعي، كما سبقت الإشارة، ولكن استكمالاً لشرح مفهوم التربية وما يتصل به من مفاهيم فتستلعي الضرورة هنا التفرقة بينهما كما يلي شرحه.

والنوع الثاني، هو التربية المقصودة (أو التربية المدرسية) فهي العملية التربوية التي تتم بقصد داخل المدرسة أو نظام التعليم، وتقوم وفق تنظيم رسمي، وسلطة وأهداف محددة، ومنهج تعليمي، وأساليب ووسائل تربوية محددة سلفاً، وتتم تحت إشراف مربين أعدوا وتخصصوا لذلك، بقصد تنمية أبناء المجتمع من جميع النواحي الجسمانية

والعقلية والوجدانية من مختلف أبعاد حياة المجتمع وهويته الثقافية، وإكسابهم المعارف والمهن والابتكارات.

وكون التربية المقصودة تتم في المدرسة، فإنها نتاج عمليتي التعليم وأداته التدريس، والتعلم وأداته نشاط المتعلم واستعداداته. ومنطقياً فإن حاصل التعليم تعلم، وحاصل التعلم تربية. فإذا كان التعليم هو إلقاء معارف ومعلومات، حقائق وخبرات من معلم إلى التلاميذ، فإن التعليم بهذا مجهود يقوم به المعلم لمعاونة شخص آخر على التعلم، أي أن المعلم يقوم وفقاً لمنهج دراسي وطرق تدريس ومختلف النشاطات التعليمية الصفية واللاصفية القائمة على قوانين التعليم ومبادئه، بقصد حفز المتعلم واستثارة قواه المختلفة، ونشاطه الذاتي، وتهية الظروف التي تمكنه من التعلم. وهنا نقول إن عملية التعليم لها مضامينها التربوية، على أساس أن المعارف والمعلومات والحقائق والخبرات التي ستقدم للفرد المتعلم لها أوجه تطبيقية عملية، أي إذا أُلقيت على المتعلم معارف وخبرات، وحدث له أن تعلم فإن هذه المعرفة تقوده إلى تطبيقها في حياته، فنقول أن هذا المتعلم يعمل ويسلك لأنه يعرف، والزيادة الكمية في المعارف والخبرات الجديدة التي استجاب لها المتعلم وهضمها مع معارفه وخبراته السابقة، تؤدي إلى تحول نوعي أو تغير في الأداء، يبرز في أن المتعلم أخذ يسلك، ويفكر، بطريقة جديدة. إذن التعلم ليس أن يعرف الفرد معارف وخبرات فقط. ولو كان كذلك لصار مثل المسجلة أو الحاسوب، أما إذا هضم تلك المعارف والخبرات مع معارفه وخبراته السابقة بما يؤدي إلى أن يسلك، ويفكر، ويعمل بطريقة أفضل مما كان عليه سابقاً. وهذا هو الجانب التربوي من التعليم في حياة الفرد، ظهر في سلوك الفرد، وتفكيره، وشعوره، نتيجة مروره بخبرات ومواقف جديدة، تحت شروط الممارسة والتكرار.

إذن التعلم الذي حدث لدى الفرد المتعلم، هو نشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمعونة المعلم وإرشاده. وبمجال التعلم يتوقف على توافر الشروط الموضوعية والذاتية التي يوفرها المعلم.

ونتيجة للأدوار المهمة للتربية المدرسية (المقصودة) طُورت أشكال وأساليب تعليمية تعليمية حديثة، عرفت باسم التعليم اللانظامي ضاماً صيغاً ونماذجاً تعليمية متطورة، تجاوزت الشكل النظامي التقليدي، موجه للقضاء على الأمية وتعليم الكبار، ومنها كل صيغ التعليم من بعد.

وتلخيصاً لذلك فإن نظام التربية المدرسية يتألف من التعليم النظامي والتعليم اللانظامي، كما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (٢) التربية المقصودة (المدرسية)

التعليم غير النظامي

تعليم الكبار:

- برامج محو الأمية
- المراكز الثقافية
- الدورات الحرفية

التعليم من بُعد:

- التعليم بالمراسلة
- التعليم بوسائل الاتصال والإعلام
- التعليم بالكمبيوتر

التعليم النظامي

التعليم العام:

- الحضانة ورياض الأطفال
- التعليم الأساسي
- التعليم الثانوي العام - المهني

التعليم العالي:

- للترسعة
- الجامعي

الدراسات العليا:

- دبلوم
- ماجستير
- دكتوراه

ثانياً: ضرورة التربية وأهميتها في العصر الحاضر.

يتضح من مفهوم التربية وعملياتها أن التربية بهذا العمق والشمول تحتل نخب مكاناً متعظماً الأهمية في أي مجتمع، وذلك لخطورة أدوارها التي تقوم بها، والغايات التي تسعى إليها بالنسبة للفرد والمجتمع، حالياً ومستقبلاً. وخطورة أدوارها هذه جعلها هامة وضرورة قصوى في كل العصور. إلا أنها اكتسبت مكانة مستزايدة في العصر الحاضر بفوق أي جانب من حياة المجتمع، نظراً للسرعة الهائلة في التغيرات الحادثة في المجتمع، لكونها الأداة التي تمهد للتغير وتقوده، وأي قصور فيها أو خلل في وظائفها ينعكس في عرقلة تطور المجتمع أو عدم مجاراته للتقدم.

وتزداد أهمية التربية في عصر العلم والتكنولوجيا وثورة المعلومات والإلكترونيات، كونها أصبحت الأداة الأساسية التي تقرر النسبة التي يتقدم بها المجتمعات، وما يسره من على ذلك أن كل دولة قوية اقتصادياً، وعلمياً، وتكنولوجياً، بل وعسكرياً يكمن خلفها نظام تربوي قوي، يعطيها ذلك الموقع من الحضارة المعاصرة. لذلك تتسابق الدول في تحرير التربية وتطويرها، وجعلها أكثر قدرة على الاستجابة لمطالب الحاضر، وتمكينها من حسن تشكيل المستقبل، والسير نحوه.

وعلى العموم يكشف التحليل التالي ضرورة التربية وأهميته المتزايدة في أي مجتمع، وذلك من خلال العوامل والأسباب التالية:

١- التربية وسيلة لبقاء المجتمع واستمراره:

إن بقاء أي مجتمع مرهون بتواصل حياة أبنائه من الناحية البيولوجية، والاجتماعية، والثقافية.. والتربية أداة لتحقيق ذلك. فالأفراد إذا كانوا أساس تكوين المجتمع، فالتربية يتم نقل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وإدماجه في ثقافة مجتمعه، وبالتربية تحدد أساليب حياة المجتمع وأنماط نمائه عن طريق ما سميته في أفراد من قيم واتجاهات وتقاليد وعادات تميز هذا المجتمع.

إن الإنسان في الأصل كائن اجتماعي لا تظهر طبيعته البشرية إلا في وسط اجتماعي، وحتى يكسب الإنسان طبيعته البشرية وصفته الاجتماعية، فإنه منذ أن يولد، فإن الوسط الذي يعيشه ينقل إليه معتقدات الجماعة أو المجتمع وقيمه واتجاهاته وأفكاره وعبراته.. الخ وأداة ذلك التربية، والتربية بهذا وسيلة نقل الكائن الحي من مجرد فرد بالقوة إلى إنسان بالفعل، ويعيش بالانتماء إلى المجتمع يحمل أنماط ثقافته، متكيفاً معه، مستجيباً لما يتوقعه منه المجتمع من أدوار ومواقف.

وهنا إذا كانت التربية أداة الفرد لدمجه في مجتمعه، فإنها وسيلة المجتمع لأن يترجم نفسه في سلوك أعضائه، فتستمر حياة المجتمع وتتحدد مكوناته.

٢- التربية أداة لاستمرار ثقافة المجتمع حفظاً ونقلًا وتجديداً:

لكل مجتمع تراثه الذي يميزه ويمنحه خصوصيته الذاتية. والذي كونه طوال عصوره التاريخية، وترسخ عبر أجيال متعاقبة هو حصيلة تفاعل أفراده مع بيئتهم واحتكاكهم بغيرهم من المجتمعات والثقافات، وهذا التراث يمثل بمجمله إطار ثقافة المجتمع وأسلوب حياته ومستوى رقيه الفكري المادي والاجتماعي، ويحرص كل مجتمع على تنشئة أبنائه من خلال التربية، لتحويلهم إلى أعضاء جدد حاملين لثقافته وإطسار حياته، وتجديد ذلك لاستمرار الصلة والتواصل، كون التربية تتضمن مؤسسات متخصصة تراعي في استمرار ثقافة المجتمع تدرج أعمار الناشئة ومستوى التعقيد الذي يبلغه المجتمع، وتنبع أهمية التربية في هذا الشأن من أنها تقوم بـ:

- أ- حفظ التراث الثقافي، باعتبارها المكان الطبيعي للمعرفة وخبرات الحياة المعقدة.
- ب- نقل التراث الثقافي إلى أعضائه الجدد بما تملكه من أهداف ومتخصصين ومناهج وأساليب.
- ج- تنقية التراث الثقافي بما تملكه من عين فاحصة ومراجعة مستمرة لإزالة ما يعوق ويتعارض مع مرحلة التطور.

د- تجديد التراث الثقافي بما تقوم به من تعديل وتحوير وما تستنبطه مسن معارف وخبرات وأساليب عمل جديدة، وما تُنمي في الأفراد من مهارات وطرق تفكير تمكنهم من التجديد والإضافة.

٣- التربية لتحقيق النمو الشامل لأبناء المجتمع:

لم تعد التربية مقصورة على إعداد النخبة المتميزة في النواحي العقلية والمعرفية ولكن أصبحت بمنظورها الشامل تُنمي جميع أفراد المجتمع إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم واستعدادهم، وهي بهذا تتضمن كل نواحي الشخصية. العقلية، والجسمية والمعرفية والنفسية والأخلاقية وما لديهم من مهارات واتجاهات وقيم في اتجاه تكيفهم مع بيئتهم الاجتماعية، والاقتصادية، والقيام بوظائفهم فيها.

بمعنى إعدادهم للمهمة الكبرى، وهي الحياة بكل مكوناتها وأبعادها، وظروفها.

وقد اكتسبت التربية الحديثة مناهج وتقنيات جديدة، وأساليب ووسائل متطورة تمكنها من القيام بوظائفها، بفضل التطور في علوم النفس، والتربية، والإدارة والاجتماع... الخ، وظهور نظم تعليمية بصيغ وتجارب جديدة وأساليب تعليم وتعليم متطورة مكنت من حصول أغلب أفراد المجتمع على فرصهم في التربية وتنمية قدرات الأفراد إلى أقصى ما يستطيعون الوصول إليه، والنمو الشامل لأبناء المجتمع هي الغاية الأسمى للتربية المعاصرة مهما وجدت أهداف أخرى.

٤- التربية لبناء المجتمع والدولة الجديدة:

يتوقف بناء أي مجتمع ليس بما يملكه من ثروات وموارد اقتصادية، ولكن بما يملكه من قوى بشرية مؤهلة ومدربة راقية، واستثمارها الأمثل لأن قيمة أي مورد اقتصادي يتوقف على العنصر البشري القادر على استغلاله وتحويله من إمكانية إلى فعل وثروة قابلة للاستخدام، وبقواهم العضلية والذهنية، وبقدرتهم الابتكارية يتعبدون على نقص الموارد الطبيعية أو عدم وجودها، ولعل اليابان والسويد أصدق مثالين على ذلك.

لقد أصبحت التربية ميدان السباق الأول بين الدول للتفوق والقوة في مضممار التنمية والتقدم، لأن كل منها يحدد على تنمية ما لدى أبنائها من قدرات وإمكانات وحسن تنظيمها واستخدامها الأمثل، واعتبارها أساس قوتها ومصدر تقدمها، وأي تقدم إنما هو مرهون بالفترة العقلية التي تحدثها من خلال التربية. وحسبنا أن نجد أنه خلف كل دولة قوية نظام تربوي قوي. فاليابان على سبيل المثال جعلت من العظيمة الوطنية الهدف الأسمى للتربية فتمكنت من تحقيق عظمة اليابان.

الواقع أن لحظة أي مجتمع تتوقف على وجود دولة حديثة، تكمن خلفه توفير الشروط الضرورية لقيام لمحضته، وتدعم استمراره، ثم تستمد الدولة الحديثة من تلك النهضة عناصر قوتها ومقومات بنائها.. والتربية أداة تحقيق ذلك أو عن طريق التربية تستمد الدولة مكونات وجودها، وعناصر قوتها الحديثة سواء بما تقدمه التربية إليها من كوادر متخصصة وقوى مبدعة وخبرات وأساليب جديدة، أو بما تنمي فيهم من قيم الولاء والتأييد للنظام السياسي من اتجاهات، وطرق تفكير، وأنماط وسلوك، ينعكس أثرها على تقوية السبيح القومي والتماسك الاجتماعي.

وعن طريق التربية تستطيع أمة دولة:

١- تنشئة جيل يؤمن بالنظام السياسي الذي تنبأه أي دولة وتجعلهم يؤيدونه ويدافعون عنه.

٢- تنمية قيم الولاء الوطني والقومي.

٣- تقليل صور التفاوت والتناقض بين أبناء الجيل الواحد.

٤- إكسابهم قيم المشاركة في الانتخابات، ودعم وتأيد المشروعات والبرامج التي تقوم بها الدولة.

٥- التربية لتحقيق الديمقراطية:

تعمل التربية من خلال نظمها ومؤسساتها وعمليات التعليم والتعلم على تطبيق

المبادئ التي تضعها أي دولة في الحرية والعدل والمساواة والتكافؤ الاجتماعي، وجعلها حقيقة عملية وسلوك يمارس في واقع الحياة، بغض النظر عن مستويات تطبيقها.

فمبدأ الديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ما هو إلا تنفيذ إجرائي وممارسات عملية للمبادئ والحقوق الفردية المنصوص عليها في الدساتير والقوانين؛ وتقوم التربية بتحقيق ذلك من خلال:

١ - قبول أي فرد في نظام التعليم، وبلوغه المستوى الذي يرغبه، دون تفرقة بين أبنائه المجتمع، وتقديم فرص التعليم الملائمة لحاجات الفئات المختلفة من السكان وفق ظروفهم، انطلاقاً من حق كل إنسان في التربية، تطبيقاً لمبدأ ديمقراطية التعلم.

٢ - تعليم أبناء المجتمع مفاهيم الديمقراطية وقيمها وأسايلها، سواء عند التعامل معهم داخل الفصل أو المدرسة، أو التكوين.

٣ - تلويب الفوارق الطبقية والتمايزات الاجتماعية بين أفراد المجتمع وحصرها في أضيق حدودها.

٤ - إكساب الأفراد احترام الآخرين وحرية الغير، وقيم العدل والمساواة.

٥ - غرس قيم المشاركة الديمقراطية وممارستها في الحياة العامة من خلال القنوات التي تضعها الدولة.

٦ - التربية لتحقيق التطور:

التربية خير أداة لإعادة بناء المجتمع وإحداث التغير المنشود فيه، لكونها أقوى أدوات التحول الاجتماعي والتقدم الصناعي، على أساس أن التربية هي صانعة الإنسان، والإنسان صانع التطور. فإذا كان التطور يبدأ أولاً في العقل أو الفكر، ثم يخرج للتطبيق، فيجب أن يني التطور أولاً في عقول أبناء المجتمع الذين سيقومون به، مع ما يصاحب ذلك من قيم واتجاهات سلوكية ٢٠١٠-٢٠١١ لديهم، وهم يلوذهم سوف

يسعون إليه ويحدثونه بحمد واقتدار، ويدافعون عنه باقتناع. والتربية بهذا هي فن صناعة التطوير المهادف الذي يطمح إليه كل مجتمع.

إن التطوير الحديث المعتمد على العلم والتكنولوجيا يحتاج إلى جيش من الكوادر المؤهلة والمدرّبة في كافة التخصصات وعلى كافة المستويات. والتربية هي الكفيلة بتحقيق ذلك، لأن التعليم المنظم والمعطي، أساس الحصول على المهارات والخبرات اللازمة للكوادر الجديدة التي يحتاجها التقدم الحديث.

وجمل القول بتحدد دور التربية لتحقيق التطور في:

١- إعداد العنصر البشري كأهم عنصر في التنمية والتقدم، فتقوم بتنمية مهارات وقدرات ومعارف القوى العاملة (عنصر العمل) كمّاً وكيفاً، واللازمة لإحداث التنمية والتطور.

٢- تطوير أساليب ووسائل العمل والإنتاج، لكون معاهد العلم حقلاً لإنتاج الأفكار والنظريات والتجارب والأساليب الجديدة.

٣- إكتشاف معوقات التطور، وتعمل على التغلب عليه من خلال عملياتها في الأفراد وناجتها فيهم وبالتالي في المجتمع.

٤- إكتشاف القدرات المبدعة والمبتكرة، وتوجيهها نحو أنواع العمل والمهن المختلفة.

٥- خلق وعي عام للمشاركة في التطوير أو على الأقل تقبله.

٦- تنمي الوعي الاقتصادي المتمثل في احترام قيم العمل وحسن الاستهلاك.

٧- التربية لتشكيل المستقبل:

جوهر عملية التربية إنما قصدها وغايتها المستقبل. فعندما نربي التلاميذ وننمّي قدراتهم ومهاراتهم، فإن يكون ذلك إلا للمستقبل، لأن الواقع الحاضر لن يكون بالقطع هو نفسه غداً، والتربية الحقّة لن يكون في مقدورها تشكيل المستقبل إلا إذا استشرفت

آفاهه، وحددت ملاحمه، وتوقعت بدائله، وسارت نحوه، وهذا وذاك يعتمد على استجلاء الحاضر وتشخيصه، بقصد محاولة تشكيله في المستقبل.

ويكشف الواقع أن المجتمعات المعاصرة تعيش تغيرات سريعة ومتلاحقة في البنى الاقتصادية والعلمية والمعرفية، كنتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ومنجزاته وما أحدثه من تحولات جذرية في جميع مناسط الحياة، مكنت الإنسان من السيطرة والتحكم والتوجيه لتطوير المجتمع، واطراد تقدمه، وكانت التربية أهم أسبابه، إلا أن التغير السريع من جهة أخرى قد فاق تغير التربية في كثير من المجتمعات، مما وضع التربية في مواقف مضطربة بين أن تقود التغير أو تتبعه.

والتربية بحكم كونها أداة تغير... والمجتمع بسبب عوامل متعددة يتغير بصره سريعة، فقد صار على التربية أن تجد نفسها شكلاً ومحتوى وأساليب، حتى تتمكن من قيادة التغير وتوجيهه، ولن يتحقق لها ذلك إلا إذا تمثلت الحاضر وتناغمت معنه، ونظرت إلى المستقبل، وتدخلت في تشكيله، وإلا أصبحت تربية للصيانة والترقيع، كما يحدث في كثير من الدول النامية.

وتقف المجتمعات المعاصرة أمام وثبة حضارية أخذت ملامحها تتشكل، نتيجة للتزايد المذهل في المعلومات والمعارف، وتطبيقاتها التكنولوجية بأساليبها ووسائلها المتعددة، والتي من المتوقع أن تحدث تغيرات بعيدة المدى في بنى المجتمع وأنماط تفكيره وأساليب حياته. ولهذا فإن على التربية أن تعدل من نفسها بسرعة كلما اقتضت الحاجة لذلك، وهذا يستدعي:

- ١- تعديل نفسها لتكون العامل الحاسم في ضبط التغير وتوجيهه.
- ٢- التحرر من الصيغ المدرسية، واستخدام المؤسسات الإنتاجية لتعلم المهارات اللازمة للإنتاج والخدمات، وإدماجهم الاستعدادات لتعلم مهارات وحبرات حديثة.
- ٣- تنمية الإنسان ليكون قادراً على تطوير مجتمعه، وتوقع الظروف المتغيرة.

٤- أن يكون التغيير اتجاهًا متواصلًا وقائمًا على تخطيط شامل.

٥- دراسة الاتجاهات الرئيسية التي تشكل المستقبل.

مما تقدم، تبين بجلاء ضرورة التربية وأهميتها الكبرى في العصر الحاضر، وأي مجتمع يتجاهل دورها أو يضعها في مرحلة تالية لأولويات اهتمامه، يفقد مقوم وجوده، وعناصر تماسكه، وأسس انطلاقه، وأما أوجه الخلل في عديد من المجتمعات، وما تعانيه من مشكلات وتحديات ما هي إلا انعكاساً لضعف التربية، وفصولها من القيام بأدوارها ومسؤولياتها كاملة.

ثالثاً: أهداف العملية التربوية.

تتنوع أهداف العملية التربوية ووظائفها وتعدد، ولا سيما إذا أمعنا النظر في التداخل والتكامل بين التربية المقصودة وغير المقصودة، لأن المدرسة كمؤسسة كبرى للتربية المقصودة لم تعد وحدها معنية بعملية التربية، إذ اشتركت إلى جانبها عدة مؤسسات أخرى في المجتمع تقوم بالتربية غير المقصودة، وأصبحت لها تأثيرات بارزة حتى على دور المدرسة ذاتها.

وعلى العموم تنحصر أهداف التربية وتحدد في مجالين اثنين هما: الفرد والمجتمع.

١- الأهداف الفردية للتربية:

تركز التربية الحديثة على الإنسان، باعتباره محور العملية التربوية، وغايتها، حيث تستهدف تنمية كل جوانب شخصية الفرد وقدرته، وتيسر فرص النمو المناسب لاستعدادات كل فرد وإمكاناته، بصورة شاملة ومتكاملة، وتكسبه القيم والمهارات، وأنماط السلوك، بما يجعله أكثر قدرة على تحقيق التوازن أو التوافق بين مكوناته الشخصية من جهة، وبينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية من جهة أخرى.

وتقوم التربية بعدة وظائف وأنشطة لتحقيق الهدف الفردي، وذلك بسدءاً من العناية بهم، من حيث تقديم الخدمات المختلفة للمتعلمين، وإحاطتهم بالرعاية النفسية والاجتماعية، وتعرضهم للخبرات والنماذج القائمة، وجعلهم يستجيبون لها ويتشربون بالحسن منها، لتعويدهم بممارسة السلوك السليم.

وتوفر الشروط والمقومات اللازمة لقيام العملية التعليمية تصميمياً وتوجيهياً، تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وما تقصده من نتائج في الفرد تحقق الأهداف النهائية للتربية.

وتأسساً على ما سبق لهدف التربية من الناحية الفردية إلى إعطاء شخصية المتعلم من جميع جوانبه، وذلك بتكوين مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف، وطرق التفكير التي تجعل من الفرد:

- صحيح الجسم: بما تكونه من اتجاهات للحفاظ على صحة الجسم وتحقيق التناسق العصبي والعضلي، وعادات الوقاية والعلاج.
- نشيط الفكر: بما تنمي وتدريب القدرات الفكرية المختلفة كالملاحظة، والفهم، والإدراك، والتفكير، والتحليل، والتركيب، والنقد، والتقويم، وتنمية العمليات العقلية العليا كالاستنباط والاستنتاج والاستدلال وغيرها.
- سليم الوجدان: بما تنمي فيه من ميول وعواطف وأمزجة واتزان انفعالي، وتربية الضمير والوجدان.
- متوافق اجتماعياً: بما تزوده من معتقدات المجتمع وأفكاره وقيمه اتجاهاته ومعايير سلوكه، تمكنه من الاندماج وتكيفه معه.
- ذو خلق قويم: بما تكونه من فضائل وصفات حميدة، وتهذيب السلوك.
- عضو صالح في أسرته ومجتمعه: بما تكسبه فيه من قيم وقواعد ومعايير سلوك ليكون عضواً صالحاً في أسرته ومجتمعه، فاعلاً لواجباته وحقوقه، متممياً لوطنه وأمتة، قادراً على خدمة وطنه والنود عنه.

- ناجحاً في مهنته: بما تنمي فيه من مهارات ومهن وأساليب تعينه على القيام بوظائفه في مواقع العمل والإنتاج.
 - دارساً متطلعا إلى التقدم: بما تنمي فيه من اتجاهات وطرق التفكير والبحث العلمي، كي يكون الفرد دارساً يعلم نفسه من الحياة الواسعة، باحثاً يفتش عسن المعارف المتزايدة، واستنباط معارف وإمكانيات جديدة مساهماً في تقدم وطنه ومشاركاً في صنع مستقبله.
- تلك أهداف ليس من السهل على تربية عاجزة أو بالية أن تقوم بها أو تحققها في الأبناء...؟!

٢- الأهداف المجتمعية للتربية:

- أهداف التربية من زاوية الفرد هي في الأخير أهداف اجتماعية، لأن أهداف تربية الفرد هي أهداف مجتمعه، لكن هناك أهدافاً خاصة به، بحكم ما تقوم به التربية من وظائف ومسؤوليات ذات طابع كلي، موجهة أساساً للمجتمع، هي من أُلزم أساسياته، وتتلخص أهداف التربية من زاوية المجتمع في:
- ١- حفظ التراث الثقافي للمجتمع: بما تقوم به من نقل القيم وعادات العمل، والتعامل وطرق التفكير، وقواعد السلوك إلى الأبناء الجدد وتحويلهم إلى أفراد حاملين ثقافة مجتمعه، وهكذا من جيل إلى جيل.
 - ٢- تنقية التراث الثقافي وتجديده: بما تقوم به من إزالة وحذف لما هو غير صالح أو متعارض مع التطور، وتعديل بعض العادات، وأنماط السلوك، بما يتوافق والاتجاه السائد، والتطوير لما هو مفيد ونافع للفرد والجماعة، والإضافة إليها بما ابتدعه المجتمع من اتجاهات وطرق وأساليب جديدة، وإغنائه بخبرات متجددة.

٣- **تغيير المجتمع وتطويره:** بما تنتجه من أفكار ونظريات، واستنباط أساليب وطرق جديدة لمواقع العمل والإنتاج، والتفاعل الاجتماعي، وبما تنمي في الأفراد من قدرات ومواهب إبداعية، وبما توجد في الأفراد من مفاهيم وأفكار واتجاهات جديدة تدعم التغيير وتشارك فيه، أو تكسب الأفراد قيماً ومعايير سلوك تقسوي التماسك الاجتماعي وتفتح آفاق تقدمه.

٤- **الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة:** بما تمدّه من قوى عاملة مؤهلة ومدرّسة في جميع التخصصات وعلى كافة المستويات، وتوجيههم نحو أنواع الوظائف والمهن اللازمة للتنمية، وما تكسبه فيهم من اتجاهات نحو قيم العمل والاستهلاك، ومسا تقدمه من خدمات متنوعة موجهة للبيئة المحلية، وما تقوم به من بحوث دراسات لتطوير أساليب وإبداع وسائل جديدة تساهم بشكل كبير في تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع .

٥- **نشر الوعي السياسي:** بما تفرس في الأفراد من قيم وأفكار الولاء والتأييد للنظام السياسي القائم، والنظام الاجتماعي، وبما تنمي في الأفراد من اتجاهات وممارسات تمكنهم من القيام بواجباتهم الوطنية والسياسية، وممارسة حقوقهم الديمقراطية، وكيف يدافعون عنها في مجتمع معاصر، والمساهمة في الرأي أو حل المشكلات التي تواجه مجتمعهم والعالم.

الخط الثاني

الأصول العلمية للتربية

التربية باعتبارها أداة المجتمع، فهي تفعل بأوجه حياته وتتأثر بالتغيرات الحاصلة فيه، سواء ما اتصل منها بخبرات الماضي، أو قامت على معطيات الحاضر، أو أنت من التطلعات نحو المستقبل، وبالتالي فمن هذا المجتمع تستمد التربية وجودها ومكونات عملها، من مختلف زوايا وأبعاد المجتمع، فتمثل التربية هذا المجتمع، تحافظ عليه وتطوره بما تملكه من فكر، ومنهج.

والتربية تفعل أيضاً بفروع العلم والمعرفة، فتكون التربية مجالاً تطبق فيه نتائج العلوم المختلفة، تطبيقاً علمياً وفنياً معاً، بما يتلاءم وطبيعة التربية وغايتها التي وجدت من أجلها، فالترية تفيد من علوم مختلفة في بناء أجزائها المختلفة، تنظيمياً ومحتوى، وأساليب، وفي النظر والمعالجة. وكل تطور تشهده فروع العلم والمعرفة، وما يتمحضر عنها من تطور ونتائج في مجالات الحياة، فإن التربية تتطور تبعاً لذلك، وما يرافق ذلك من انتشار أثر العلم والممارسة في جوانب التربية، من حيث استيعابها للاتجاه العلفسي، وتتخذ أساساً للنظر إلى حقائقها وضبط عناصرها، وتوجيه عملياتها، توجيهاً خلاقاً في اتجاه الأهداف النهائية للتربية.

تأسيساً لما سبق نجد أن التربية تستمد أصولها المختلفة من مصدرين رئيسين هما:

- ١- المجتمع بمضمونه الاجتماعي الثقافي: فعنه تأخذ التربية مضامينها الفكرية مسن فلسفة، وقيم، أهداف وسياسات، وتوجيهات إلهامية من أساليب وطرق وممارسات.

٢- **فروع العلم:** ومن هذه العلوم تستمد التربية أصولها العلمية المختلفة، في بناء محتوى التربية وفكرها، ومادة عملياتها المتنوعة منهجاً وتطبيقاً، وذلك إما مباشرة من العلوم الاجتماعية أو غير مباشرة من العلوم الطبيعية والبحث.

ومن هذين المصدرين يتشكل النظام التربوي، ويتحدد مبناه وفحواه، وتتكون أبعاضه وعملياته وتعين أساليبه وطرقه، وعن طريق هذين المصدرين نستطيع فهم التربية وتفسيرها، وتوجيه مسارها نحو الأهداف والغايات المنشودة.

وتتبادل التربية مع هذين المصدرين عمليات التأثير والتأثير، فالتطورات أو التغيرات التي تطرأ أو تحدث في الأصول المختلفة، سواء في العلوم، أو في المجتمع، فإنها تؤدي إلى تغييرات في التربية من زوايا الارتباط تلك، تنعكس في تصحيح فكر، أو تعديل مسار، أو تجديد محتوى، أو تحسين أداء، أو تحمل مشكلات، وبالمثل فإن نتائج التربية أو مخرجاتها تؤثر في هذين المصدرين، من حيث استمرار وتطوير حياة المجتمع، وإعادة تطوير تلك العلوم وتقديمها.

والإشارات السريعة التالية تبين الأصول التي تستند إليها التربية، مع ملاحظة أن هذه الأصول تتعاون في حقل التربية، وتتكامل معاً في تركيبة فريدة هي التربية.

وهذه الأصول هي:

١- الأصول الدينية:

وتتضمن أسس وقواعد العقيدة الدينية وأصولها المختلفة التي يؤمن بها المجتمع وتدين بما أمة، على أساس أن التربية هي المؤسسة المتخصصة التي يعول عليها المجتمع لغرس عقيدة الإيمان في نفوس الناشئة.

وتعتبر الأصول الدينية مادة التربية الأولى لصوغ أفكارها وفلسفتها، وتنظيم محتواها. فمنها تستمد التربية الإطار الفكري المنظم لوجودها، والمسار الذي تتخذه،

وكذا الخلفية التي تحدد أسس التشريعات والقوانين التي يصاغ على إثرها ما نصبو إليه السياسة التعليمية، ومجالات الأهداف التربوية والتعليمية وموجهات التطبيق والتنفيذ، كما تشكل الأصول الدينية جانباً من محتوى مادة التربية ومناشطها، وطرقها المختلفة. وتبلغ هذه الأصول شأناً كبيراً في الدول المتدنية ومنها الدول العربية والإسلامية، حيث تعتبر الموجه والمرشد لكل نظم التربية، بعكس الدول العلمانية، رأسمالية واشتراكية، والتي تتناول هذا الأصل كمجال ضمن الدراسات الاجتماعية، وفي إطار التراث الثقافي والاجتماعي، وبالتالي يكون التركيز على الجوانب الأخلاقية التي تسعى إليها التربية.

٢- الأصول التاريخية للتربية:

وتضمن العوامل والقوى في سياقها التاريخي التي تبين حركة المجتمع وتحولاته التي شهدتها المجتمع طوال تاريخه، وانعكاس ذلك على التربية. وتنبع العلاقة الجدلية بين الفكر التربوي، والعوامل والقوى المجتمعية التي أثرت فيه، مما يحويه هذا المفكر من نظريات وأهداف تربوية، ونظم وتنظيمات تعليمية^(١)، ومما تكون من حقائق ومسلمات وعوامل ومؤثرات تفرغ في الحاضر، وتؤثر على نوع التربية وشكلها ونائجها.

والتربية ليست وحدة مستقلة في الزمان والمكان، بل على العكس من ذلك، فهي وحدة عضوية في النسيج القومي، بل إنما أكثر النظم المجتمعية تفاعلاً ليس بما يحيط بها حالياً، ولكن بما تم في الماضي وما تكون خلاله من أفكار وعوامل مجتمعية، ما زالت تمتد إلى الحاضر بصورة أو بأخرى.

وعلى ذلك فالشكل الحالي لنظام التربية له جذوره الممتدة في الماضي الذي يعتبر جزءاً من حاضر التربية، فبحكم أن التربية أداة مجتمعية لحياته، فهي صورة من الإطّار

الثقافي التي تأثرت به وتفاعلت معه، وبالتالي فهي حصيلة الماضي ممتزجاً بالحاضر.

وبناءً على ذلك تتيح الأصول التاريخية معرفة العناصر التي ورثتها التربية من الماضي، وأثر امتزاج القديم بالجديد، وما يترتب على ذلك من مشكلات، وكذا معرفة كيفية مواجهة الجماعات المختلفة في الظروف المختلفة للمشكلات المماثلة^(٣):

وتساعد دراسة الأصول التاريخية في فهم وتفسير حاضر التربية، وفهم علاقة التربية وتفاعلها مع النظم الاجتماعية المختلفة، وإمكانية الاستفادة منها في رؤية الحاضر التربوي وتقويمه ومواجهة مشكلاته، لأن المشكلات الحالية لها جذورها الممتدة من الماضي، فمشكلة قلة الإقبال على التعليم المهني مثلاً، ترجع إلى النظرة المجتمعية الدونية التي تشكلت في الماضي.

والتربية بحاجة لأن تراجع نفسها من خلال أصولها التاريخية، في ضوء نظرتها إلى أوضاعها على أنها متأثرة بماضيها. وعلى أن هذا الماضي ممتد إلى حاضرها، ولا بد من فحصها دائماً، تحقيقاً لمستقبل أفضل، على ضوء حركة القوى الاجتماعية والاقتصادية، وما بينها من تناقض والتقاء^(٤).

غير أن الغاية الأساسية لدراسة التاريخ، ليس فهم وتفسير الحاضر، ومواجهة مشكلاته فحسب، ولكن لمد اتجاهات الحاضر إلى المستقبل ومحاولة تشكيله، ولا قيمة لمعرفة ماضي التربية إذا لم تساعد على فهم حاضرها، وتمكن من السير نحو المستقبل.

٣- الأصول الاجتماعية والثقافية للتربية:

التربية كما سبق ذكره لا تقوم إلا في وسط أو بيئة اجتماعية، والإنسان لا يحقق ذاته البشرية إلا وسط الجماعة، والمعدل الحقيقي لفهم التربية ينبغي أن يكون من زاوية الفرد، والمجتمع، والبيئة التي يعيشونها في كل متفاعل ومتكامل، وما ينشأ عن

ذلك من أنظمة، وعلاقات وقيم، وتقاليد، ومفاهيم، تشكل معاً ثقافة هذا المجتمع وأسلوب حياته.

والتربية عندما تستمد مفوماتها من المجتمع، فلها وظيفتها الاجتماعية التي تهدف إلى تحويل الفرد من مواطن بالقوة بحكم مولده في هذا المجتمع، إلى مواطن بالفعل ينضم دوره الاجتماعي ومسئوليته وسط الجماعات التي ينتمي إليها، في إطار من ثقافة المجتمع، التي تعمل التربية على استمرارها في الأبناء. فالثقافة لا تولد مع الأفراد، ولا تنتقل إليهم بيولوجياً كما هو الحال في البشرة ولون الشعر، وإنما يكتسبونها بالتعليم والتدريب، فنصير التربية عملية خلق اجتماعي، وتحديد ثقافي، بمعنى تنمية إمكانات الفرد في إطار اجتماعي، وتكوين اتجاهاته، وتوجيه نموه، وتنمية وعيه بالأهداف التي يسعى إليها والتي تعمل الجماعات على تحقيقها^(١).

هذه النظرة الجديدة التي استحدثت من علم الاجتماع، وعلم الأثنوبولوجيا حولت النظرة إلى التربية من كونها عملية فردية إلى كونها عملية اجتماعية ثقافية شاملة لكل أوجه العملية التربوية، سواء ما يتم داخل المدرسة ونظام التعليم أو خارجه.

ونظراً لاتساع مجالات علم الاجتماع، وظهور فروع علمية قائمة بذاتها تدخّل ضمن دائرة علم الاجتماع، أو تتعاون مع غيرها من العلوم الاجتماعية ذات الصلة، فقد نشأ علم جديد يسمى "علم الاجتماع التربوي" ليكون جسراً بين التربية وعلم الاجتماع، والمجتمع، ويختص بتطبيق المبادئ والقواعد الاجتماعية على العمليات التربوية داخل مؤسسات التعليم وخارجها، وما يتطلبه ذلك من إعادة تنظيم مكونات التعليم، ومحتواه وأنشطته ويهدف علم اجتماعات التربية إلى الكشف عن الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها الظواهر والنظم الاجتماعية، والوصاء إلى القوانين التي تخضع لها مختلف الظواهر الاجتماعية والتربوية، والبحث عن أدوار التربية في تشكيل الثقافة،

وأثر ذلك فيما يتعلمه الناشئون والشباب، وتحديد أهداف التعليم، وتعميق نظرة الربيين إلى وظيفة التربية ومؤسساتها، وتوظيف المعرفة اجتماعياً، ثم تقديم معارف للقائمين على السياسة التربوية، لما يجب أن يكون عليه الحال، لإصلاح وتطوير الأوضاع والنظم التربوية^(٦).

إلى جانب ذلك يُمكن علم الاجتماع التربوي من دراسة التأثيرات المختلفة على رسم السياسة التعليمية، ومناهج الدراسة، وطرق التدريس، والنشاط المدرسي، وفي تحديد أنماط العلاقات في المجال التربوي، وكذا الدور الاجتماعي لمهنة التعليم في واقع يمر بتغيرات دائمة^(٧).

وقد دراسة علم الأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، التربويين. مجموعة من الخصائص والمفاهيم والأساليب التي تبصرهم بعمليات التعليم ومحتواها، وتنشئة الأبناء وتربيتهم لوسط اجتماعي ثقافي، من خلال توظيف المعارف والخبرات، كما تساعد المربين على ما ينبغي أن يتجنبوه في الميدان التربوي.

٤- الأصول الاقتصادية للتربية:

وللتربية أصولها الاقتصادية، ففي البداية أدى دخول نتائج علم الاقتصاد إلى التربية إلى تحويل النظرة للتربية من مجال لتنمية العقل والنوق والأخلاق، إلى عنصر أساسي للتنمية الاقتصادية، وزيادة الثروة والتقدم، بزيادة رأس المال البشري، مما أعطى التربية بعداً اقتصادي، ووضّح العلاقة الوثيقة بين التعليم والاقتصاد. فالتربية لم تعد خدمة عامة وإنما أصبحت عملية اقتصادية، استثمارية، إنتاجية لها عوائدها الفردية والمجتمعية ما يفوق في كثير من الأحيان عوائد أي مشروع اقتصادي آخر.

ونظراً لتطور علم الاقتصاد وزيادة تخصصاته، فقد نشأ منه "علم اقتصاديات التعليم"، يتولى تطبيق المبادئ والأساليب الاقتصادية الملزمة في ميدان التعليم.

أكدت النظرة الاقتصادية أن القيام بعمليات الإنتاج، ولا سيما مع إطار التقدم التكنولوجي أو زيادة الإنتاج أو استغلال الثروات الطبيعية، أو ابتداع ثروات جديدة، إنما يتوقف على ما يملكه المجتمع من قوى عاملة مؤهلة، مزودة بمهارات وخبرات متنوعة تقوم بالعمل، تديره وفق الاتجاهات الجديدة والأساليب العصرية. ويعتبر التعليم في هذه الحالة السبيل الأول للحصول على تلك المهارات والمهن، لذلك أصبح التأهيل والتدريب المقدم والمعطى لقوة العمل في مؤسسات التعليم شرطاً ضرورياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتقدم التكنولوجي.

ولقد اتضح بما لا يدع مجالاً للشك أن القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة في كافة التخصصات وفي جميع المستويات أغلى مورد اقتصادي، وأصبحت ثروة أي مجتمع لا تقاس بما يملكه من ثروات وموارد طبيعية، إنما بما يملكه من قوى عاملة قادرة على استغلال ما هو موجود من ثروات وموارد، أو ابتداعها إن قلت، أو انعمت، أو تخليقها.

ولكي تقوم التربية بوظيفتها الاقتصادية، باعتبارها عنصراً رئيساً في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، فإنها تستمد من الاقتصاد إطار أهدافها، وتنبئ عليه مناهجها وطرائقها، وترجم ذلك في تلبية متطلبات التنمية من القوى العاملة كجانب كمّي، وتنمية قدراتهم وإكسابهم المهن والمهارات المحددة، بمواصفات قوة العمل كجانب نوعي، ولضمان قيام التربية بوظيفتها الاقتصادية خير قيام، فإنها تستمد منه أساليب التخطيط لتحقيق أفضل استثمار لمواردها بكفاية وفاعلية، حتى تتمكن من الوفاء بأدوارها الاقتصادية.

والتربية تستمد الكثير من نتائج علم الاقتصاد، وعلم التخطيط، لدراسة التربية كعلم يتصل بأسس علمية؛ فيتمثل عام الاهتمام بدراسة كلفة التعليم، والعاقد منه، وتمويل التعليم، ومصادره، وكفاية التعليم، ومنفعته... الخ، وغير ذلك من أساليب

حساب وقياس، ويتولى التخطيط دراسة القوى العاملة، الغرض منها، والطلب عليها، وإجراءات التنبؤ بالاحتياج منها، من خلال خطط قصيرة أو طويلة، ضمن الخطط القومية، وتحديد مواصفات القوى العاملة ومستويات الوظائف والمهن، وما يتبع ذلك من استخدام طرق وأساليب رياضية أو ما يرافق كل ذلك من دراسة نظم التعليم وتأثيرها، وعلاقتها بنظم المجتمع.

١٢- الأصول السياسية للتربية:

استمدت التربية عبر تاريخها مظاهر تكويناتها المختلفة من الأنظمة السياسية. - سنذكر كادت في العصور السابقة، وفي أغلب المجتمعات أن تطابق طبيعة نظام الحكم وأهدافه، واستمرار ذلك التأثير أو حد أنماط تربوية عدة، أهمها تربية ديمقراطية، تربية ديكتاتورية، تربية أرستقراطية، تربية اشتراكية، تربية عنصرية، وكلها تسعى إلى حد كبير لتكوين المواطن المتشبع باتجاه السلطة، ليدعم بقاها أو يساهمها. وهذا التأثير كان سبباً لاختلاف مفاهيم التربية وأهدافها.

وعلى الرغم من أن التربية في العصر الحاضر تتميز بشمول وتوازن في وظائفها وأهدافها إلا أن العوامل السياسية ما زالت تؤثر تأثيراً بالغاً في نظام التربية والتعليم حتى في الاتجاه السليم، لكون التربية هي الأداة الكبرى للدعوة للنظام السياسي أو السبيل لتجسيد أي نظام سياسي على أرض الواقع، من خلال ما تفرمه في الأبناء من أهداف النظام السياسي، ومبادئه، وما تكسبه فيهم من ولاء له، ومدافعين عنه، لذلك تلجأ حركات الإصلاح الاجتماعي والثورات، أياً كان نوعها إلى التربية، لتنشئة جيل يؤمن بها، ويدافع عنها، ويدعو إليها، من خلال ما تقوم به من تشرهم للقيم والأفكار الجديدة، وما يترتب عليه من تعديل وتغيير في أنماط التفكير والسلوك المسير للسلطة السائدة.

وتكتسب السياسية درجة كبيرة من الأهمية في المجتمعات الديمقراطية التي يكون

الحكم فيها للشعب، لذلك يصبح ضرورياً على التربية أن تعد الأفراد لممارسة حقوقهم السياسية، والمشاركة في اختيار ممثليهم، وإبداء الرأي حول المسائل التي تهم الوطن.

جملة القول أن التربية تستمد من علم السياسة المبادئ والمفاهيم والأساليب التي تساهم في فهم وظيفتها السياسية في المجتمع تنتمي إليه، وبما يمكنها من تشكيل بنيتها، ووضوح سياستها التربوية، وتحديد أهدافها، وأنشطتها وبما يتيح لها القيام بوظيفتها السياسية.

١-٢- الأصول الإدارية للتربية:

توثقت روابط التربية بعلم الإدارة العامة بعد الثورة الإدارية التي اجتاحت المجتمعات المعاصرة، كضرورة لتطوير النظام التربوي، مثله مثل مؤسسات المجتمع الأخرى، وصارت التربية أكثر تفاعلاً مع نتائج علم الإدارة، مما كان له الأثر في ظهور حقائق ومفاهيم إدارية تلائم طبيعة النظام التعليمي، وكذا وجود مستويات إدارية بأساليب وطرق ووسائل عديدة، إذا كانت اشتقت من علم الإدارة العامة، فإنه قد أعيد تحويلها لتناسب التعليم وظروفه في كل بلد.

وهنا تستمد التربية من علم الإدارة العامة: النظريات والأسس والحقائق والأساليب الإدارية التي على أساسها تصوغ التربية بناءها التنظيمي وهيكلها الإداري، وتوزيع الاختصاصات والمسؤوليات على الوظائف والمهام الإدارية، ووضع القوانين واللوائح الإدارية، وغير ذلك من صور التنظيم الإداري للتعليم وبما يمكنه من القيام بوظائفه وتحقيق أهدافه، حتى بات في حكم المؤكد إن فعالية أي نظام تعليمي يتوقف - إلى حد كبير - على نوع إدارته.

وتستمد التربية أيضاً من علم الإدارة جانباً من مضمون عملياتها، ومحتوى ماديها العلمية لإعداد العنصر البشري، بما تنمي في الشخصية من قدرات ومواهب، وما تكسيهم من اتجاهات وقيم نحو العمل، والإنتاج، والتنظيم، وبما يمكنهم من القيام

بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وعلى قدر استناد التربية إلى أصول علم الإدارة ونظرتها للنظام الذي يبناه المجتمع، فلها تتمكن من بناء تنظيماتها المناسبة التي تحقق الانسجام والتفاعل بين نظم التعليم ومكوناته وعناصره، وبالتالي السيطرة على عمليات التعليم، وتوجيهها، أو من ترجمة النظريات والأفكار سواء في بنائه التنظيمي أو في محتوى عملياته التعليمية، والأهم من ذلك تمكنه من مراجعة وفحص وتنويم نظامه الإداري والتعليمي، وأسلوب عملهما، وتنفيذهما بما هو جديد ومستحدث في مجال الفكر والنظريات، وفي مجال التطبيق، لذلك فإن تطوير التعليم ورفع كفايته وفعاليتها يستلزم متابعة التطورات السريعة في مجال علم الإدارة.

٧- الأصول النفسية للتربية:

عندما أخذت الأصول النفسية طريقها إلى ميدان التربية أحدثت فيها تحولات جوهرية، إذ عدلت من طبيعة التربية ومفاهيمها، وأساليبها بدءاً من النظرة إلى طبيعة المتعلم وخصائصه التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند عملية التربية، وحدثت عملية التعلم، فتحولت التربية من مهمة تشكيل عادات الفرد إلى وسيلة لتنمية شخصيته، وتحقيق الشروط الضرورية لنموه في بيئته الاجتماعية، والأهم من ذلك كيف تستطيع التربية أن تلائم بين تحقيقها لأهدافها المجتمعية، وبين خصائص الناشئة وتربيتهم، كي تتحقق تلك الأهداف.

والتربية إذا كانت عملية مجتمعية، والفرد مادتها، فلها يمكن أن تصل إلى تلك الغاية من خلال الفرد ذاته، فإذا ارتكزت على الفرد واعتبرته محور عملياتها في إطار اجتماعي، فإن غاية الفرد عندئذ هي في الأخير غايات مجتمعية. وذلك التحول أوضح أبعاد عملية التربية في الفرد، حيث تركز الاهتمام حول تنمية جميع جوانب شخصيته بما لديه من إمكانيات ومهارات، وإكسابهم القيم والعادات، حتى يكون على توافق مع

نفسه، ومع بيته الاجتماعية وهنا تأتي مهمة علم النفس في ضبط وتوجيه تلك العمليات، لترجمة أهداف التربية إلى مكونات سلوكية، يكتسبها الناشئة في مراحل التعليم، وحيث يقدم علم النفس القوانين والحقائق التي تفسر سلوك الناشئة في مختلف أعمارهم، وعناصر كل منها في مراحل التعليم، واتخاذها أساساً لضبط سلوكهم وتوجيههم، أو في اختيار أفضل الطرق العلمية للتعليم والتعلم، لذلك نشأ تخصص قلتم بفاته هو "علم النفس التربوي" ليكون جسراً بين علم النفس والتربية، يتولى فحص العملية التعليمية في ضوء المكتشفات والحقائق التي توصل إليها العلماء في علم نفس النمو، وعلم النفس الاكلينيكي، وميكولوجية التعلم، والدافعية بهدف رفع كفاية العملية التعليمية، وإجراء التجارب على المناهج الدراسية لمعرفة أفضلها، والشروط الأساسية لعملية التعلم، وفحص طرق التدريس، ومشكلات الطلاب إلى غير ذلك.

وعلى هذا الأساس يحتاج القائمون على التربية أن يتزودوا بالقدر المناسب من الدراسات النفسية المتعمقة، وعلى رأسهم بأي المعلمون، وذلك لخطورة موقعهم من العملية التعليمية، وأدوارهم المعقدة في التعامل مع أبناء أتوا من بيئات ومشارب مختلفة، ولهم قدراته واستعدادات متنوعة، لذلك يجب أن يكون جميع المربين على علم وبصيرة بمخائص الأطفال ونموهم، وعلى وعي بما يمارسونه في ميدان التربية، وإلا لما صلحوا لممارسة هذه المهنة الجليلة.

وإجمالاً للقول تقدم الأصول النفسية عن طريق علم النفس التربوي النظريات، والقوانين، والحقائق، والنتائج العملية المختلفة عن اتجاهات نمو التلاميذ في مراحل العمر المختلفة وعناصر كل مرحلة، وأساليب التعامل معهم بصورة مشمرة، وكذا تعتبر هذه الأصول، سنداً قوياً في بناء المناهج الدراسية، واختيار الطرق والأساليب الملائمة، وتوجيه الأنشطة التعليمية، وكل ما من شأنه تحقيق الأهداف التربوية في نهاية المطاف.

٨- الأصول الفلسفية للتربية:

العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة لا تنفصل عراها مطلقاً، فالفلسفة فكر والتربية تطبيق لهذا الفكر، ولا انفصال بين الفكر والتطبيق، فالفكر يواجه التطبيق ويوضح مساره وهدفه، والتطبيق يختار الفكر ويثريه، ففرق التطبيق بالفكر، والعكس صحيح، فإذا كانت الفلسفة وثيقة الصلة بحياة أي جماعة أو مجتمع إنساني، وأن أي مجتمع لا يخلو من فلسفة تمثل رؤيته لهذه الحياة، فإن الفلسفة تستمد وجودها وطبيعتها من نظرتها لهذه الحياة، ولما كانت التربية أسلوب حياة المجتمع وأداة تنشأ لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل أبعادها، فإنها تشتق وجودها من الفلسفة لأن الفلسفة، عندما تستمد وجودها من حياة المجتمع. ثم تعود لتوجه تلك الحياة، وتنظمها، فإن هذه هي التربية بعينها. ومن هنا فالفلسفة وثيقة الصلة بالتربية، حتى أنهما يشكلان وجهان لعملة أو عملية واحدة، أحدهما يتضمن فلسفة الحياة، والآخر يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في الواقع، فنحن عندما نصل إلى أفكار ومعتقدات ونصيفها في صورة أحكام ومسلمات بعد البحث والدراسة، فإن ذلك يعتبر من وظيفة الفلسفة، أما التعبير عن هذه الأفكار والمعتقدات وترجمتها إلى مفاهيم ومهارات وسلوك، فهو من عمل التربية^(٨).

الفلسفة بطبيعتها التأملية الناقدة تقوم بمهمة النظرة الكلية الشاملة لأبعاد حياة المجتمع وتقويمه، بترائه وعيونه، وأوضاعه الحالية المستقبلية، وتقديم البديل الأمثل على أسس عقلية، والتربية بطبيعتها التطبيقية تقوم هنا بترجمة البديل الفلسفي إلى عادات واتجاهات سلوكية في المجتمع، وكذا إحداث التعديل على مستوى المنظمات والتنظيمات الاجتماعية، حتى تدعم هذه الاتجاهات والمهارات^(٩) ولهذا فالفلسفة توجه العملية التربوية من جهة كما أن التربية تخدم الفلسفة وتصحيحها من جهة ثانية، ثم يحدث تفاعل وتغذية مرتدة بين الطرفين^(١٠) مما يؤدي إلى تكاملهما وتلازمهما معاً، لدرجة يمكن القول إن الفلسفة بدون تربية جوفاء، والتربية بدون فلسفة عمياء، وحتى

تتولد عرى العلاقة بين الفلسفة والتربية، فقد نشأت فلسفة التربية، كمتخصص يتولى:

- فهم التربية في شمولها وتكامل عناصرها وتفسيرها في ضوء عمليات اختبار الأهداف، والسياسية التربوية، وإصدار الأحكام الكلية.

- تعيين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها، واختيار الوسائل المناسبة، ومختار كل ذلك، وتطرح بدائل لغايات ووسائل أخرى.

- دراسة المواقف الفلسفية وترجمتها إلى نظريات تربوية، وفحص النظريات المختلفة واتساقها مع المثل التربوية، ومختار المفاهيم والحقائق وتوضح المعاني، وتناقش القضايا الكبرى وارتباطها بمواد الدراسة.

- الكشف عن المعرفة والعمل على استمرارها وتجديدها وتمتينها، من حيث الأسس التي تستند إليها المعرفة في العملية التعليمية، وطرق اكتسابها.

- دراسة القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون، وما أنواع هذه القيم وعلاقتها بمقومات المجتمع، وعوامل التغير المختلفة، وإصدار الأحكام القيمة على نتائج العمل التربوي.

- التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمادة الدراسية ومحتواها، وتقومها.

إن فلسفة التربية الزم ما يكون للمربين وكل القائمين على نظام التعليم تقريباً، لكونها بمثابة الرهان أو البوصلة للسفينة، فمن خلالها (الفلسفة) يستطيعون التعرف على ماهية المجتمع، وطبيعة الفرد، وفلسفة حياة المجتمع، ويربطون ذلك بالنشاط التربوي، والأهداف المتوخاة بفكر واسع، ومناقشة الفروض والمسلمات وأثر ذلك على القيم، وفي هذا الشأن يقول "فنكس" إن فلسفة التربية تشمل البحث عن المفاهيم التي تنمي العملية التربوية وتربط بين عناصر العمل التربوي، وتشمل كذلك على شرح المعاني

التي تركز عليها المعايير التربوية، وتقدم الفروض الأساسية التي تقوم عليها المفاهيم التربوية، وتعمل على إنشاء العلاقة بين التربية وبين غيرها من ميادين الاهتمام الإنساني^(١١) علاوة على ذلك توجيه مسار حركة التربية في كليتها وعموميتها وتفاعلها مع النظم المجتمعية الأخرى، والحد مما يعترضها من مشكلات، والبحث عن سبل حلها.

إذا كان العرض السابق قد أوضح موقع الأصل الفلسفي في التربية، وأبان أهميته في توجيه التربية فكرياً وتطبيقاً، فإن العرض والتحليل التالي سوف يوضح بصورة أوسع وأعمق الفكر الفلسفي، تكونه وأهميته، وعلاقته بفلسفة التربية، وكيفية تكون فلسفة التربية من خلال التراث الفلسفي، ووظيفة فلسفة التربية تلك في التربية وصور توجيهها للنظام التربوي ككل وتوجيه أنشطة التعليم فكرياً وممارسة من خلال فعلها وأثرها في كل من مكونات النظام التعليمي.

الفصل الثالث

الفلسفة والتربية

التربية كميكان تطبيقى، له أصوله الفلسفية التى صيغت من الفلسفة عموماً، فالفلسفة بطبيعتها التأملية الناقدة، إذا كانت تقوم بمهمة النظرة الكلية والشاملة لأبعاد حياة المجتمع، وتقويم عبراته وأوضاعه الحالية والمستقبلية، وتقدم الدليل الأمتل على أسس عقلية منطقية، فإن التربية بطبيعتها التطبيقية تقوم بترجمة الفلسفة إلى قيم، وعادات، واتجاهات سلوكية في المجتمع، حتى قيل عن الفلسفة أما للتربية والتربية معماً للفلسفة.

إن الفلسفة وثيقة الصلة بالتربية، بل لهما وجهان لعملة واحدة، فعندما يصل المجتمع أو الأفراد إلى أفكار ومعتقدات، وتصاغ في صورة أحكام ومسلّمات بعد الدراسة والبحث، فإن ذلك من وظيفة الفلسفة، أما ترجمة تلك الأفكار والمعتقدات وتحويلها إلى اتجاهات وأنماط سلوك ومهارات، فهو من عمل التربية.

ومن هنا، فإن الفلسفة لازمة للتربية، فالفلسفة إذا كانت تمثل نظرة الناس والمجتمع للحياة بكل أبعادها، وعن طريقها يمكن تفسير طبيعة الإنسان، ونوع المجتمع، ولذنية التى نرغبها، وكذا السلوك والسلطة، والاقتصاد، والسياسة، والقيم... الخ، فإن التربية تستمد من الفلسفة أسس بنائها النظرى سواء ما يتعلق بسياستها، وأهدافها، وخططها، وأساليبها، أو كل ما يمكنها من تطبيق تلك النظرة وتلك التصورات إلى واقع تمارسه في حياة النشء، وجميع أفراد المجتمع، وتقل عبرات الحياة إلى الأجيال الجديدة.

لذلك، ظهرت فلسفة التربية لتوجيه النظام التربوي في كليته وعموميته، وتكامل

عناصره، فتعين الأهداف والغايات التربوية، واختيار الوسائل المناسبة، وتختار كل ذلك في ضوء نظريات التربية، وتناقش القضايا الكبرى في التربية، وتوضح المفاهيم والمبادئ التي تقوم عليها التربية، وتكشف عن المعرفة ومجالات استمرارها وتجديدها، وطرق اكتسابها، وتقوم بدراسة القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون والمتعلمون، واختيارها، وإصدار الأحكام القيمة على نتائج العمل التربوي، كما تهتم بكل ما يتعلق بخطط المناهج، ومحتوى المقررات الدراسية، وكل ذلك وفق تصور شامل، وخطة متكاملة، في اتجاه تحقيق الغايات التربوية، وبالتالي الغايات الفلسفية التي اختارها المجتمع لنفسه.

أولاً: فحول الفلسفة ومعناها.

تعد الفلسفة من المفاهيم التي احتدم حولها الجدل والنقاش طيلة العصور التاريخية، والمجتمعات البشرية، ذلك أنها ظلت عظم أنظار واهتمام العلماء والمفكرين، وكل من له علاقة بأي فرع من فروع المعرفة والفكر؛ كون الفلسفة ظلت المظلة التي تحمي على كل العلوم حتى عهد قريب، بمعنى أن كل مشغل بأي فرع من العلم والمعرفة كان يجد نفسه مجبراً على الاهتمام بالفلسفة واتباع المنهج الفلسفي سبيلاً لصياغة أفكاره في فرع العلم الذي يشتغل فيه، فجاءت نتائج العلوم مصاغة بالفكر الفلسفي.

وليس معنى ذلك أن الفلسفة كانت حكرًا على العلماء والمفكرين والمهتمين فقط، وإنما بحكم اشتغالهم بالعلم والمعرفة، فقد ظلت الفلسفة، مجال عملهم الرئيس من جهة، وتعميقهم بالتالي في مستوياتها العليا، في "فلسفة العلوم" من جهة أخرى، وحق مع تحرر العلوم وانفصالها في هذا العصر من تحت عباءة الفلسفة، فما زالت فلسفة العلوم وراء كل علم، كمنظور فكري واسع، يعتمد على نتائج علم ما أو عدة علوم للوصول إلى أعم وأرقى قوانين العلم التي تحكم سير الظواهر والتنبؤ بها، غير أن الفلسفة تتغلغل في حياتنا أفراداً وجماعات، ونجد أنفسنا غارقين في خضمها وأمواجها

العالية، حتى دون أن يدرك البعض منها أن يناقش ويتفلسف في أحص قضايا الفلسفة، حتى وإن يصرح البعض أنه يفض الفلسفة، ولا يريد حتى سماعها، دون علمه أن حكمه هذا هو الفلسفة ذاتها.

ولتقريب معنى الفلسفة يمكن أن تستخدم كلمة أخرى عملها هي "وجهة نظر" فالثابت أن كل فرد منا له وجهة نظر، يتضح من خلالها أفكاره، وأحكامه، واتجاهاته وقيمه، وأساليب عيشه، بل وحول أدق الأمور وأبسطها.

لا شك أن كل فرد حال بخاطره عشرات الأسئلة عن كل ما حوله، وأمعن يفكر ويستجمع قواه الذهنية والنفسية حتى يجيب على تلك الأسئلة، بما يقوده إلى أن يقتنع ويتصرف ويسلك، فالفرد يفكر قبل أن يتعرف على شخص يجد نفسه ملزماً أن يرتبط معه بعلاقات، فيسأل نفسه ما هي طباع هذا الشخص؟ وما قيمه، وأحكامه... الخ، ويظل يسأل نفسه عن مواقف الناس وتصرفاتهم واتجاهاتهم، عله يجد تفسيراً لهذا وذاك.

وعندما يكون القائد العسكري على وشك أن يخوض حرباً مع العدو؛ فإنه قبل أن يعرف كم عتاده، وقواته، يجب عليه أن يعرف فلسفة العدو في الحرب؛ وهكذا يفكر التاجر، والزارع، والصانع... الخ، أي أن لكل فرد وجهة نظر يجب من خلالها على الأسئلة التي تساعد على العمل، والإنتاج، والسلوك والعيش الفتيحي، مهما كان فكره محدوداً وتصوراتة ساذجة.

ولعل المعلم أكثر حاجة لوجهة النظر هذه، لمعرفة طبيعة عمله، وغايته منه، وكيف يستطيع التأثير فيمن يدرسههم أو يريهم، كي يكون وجهة نظر سليمة.

فنحن عادة ما نسأل: لماذا يفكر ويسلك هذا المعلم أو مدير المدرسة بطريقة مغايرة لزملائهم؟ ولماذا هذا المعلم أو مدير المدرسة ناجح في عمله عن زملاء له، رغم تشابه الظروف والإمكانات بينهم؟

ويبدو أن هذا المعلم الناجح مثلاً لديه نظرة متسقة ومتكاملة إزاء الحياة، والناس، والتربية، حيث تقوم وجهة نظره على فهم وإدراك أهداف الحياة والمجتمع، وأهداف التربية، وما ينبغي أن يقوم به لتحقيق أهدافه في المجتمع، ذلك أنه يفكر بعقل مفتوح في كل أعماله ومهامه، يخطط، وينفذ، ويتابع، ويقوم بجمع المعلومات والحقائق، وينقلها، ويفحص المشكلات التي تواجهه وتواجه مدرسته في ضوء العوامل والقوى المؤثرة، ويقيم علاقات حسنة مع زملائه من المعلمين، ومع تلاميذه على قدم المساواة، يقدرهم، ويكون ودوداً معهم، ويتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم، والمشاركة في تحمل المسؤولية، وإلى غير ذلك من الأمور التي تجعله ناجحاً وشخصية محبوبة.

وعلى ذلك، فوجهة نظر هذا المعلم الناجح تقوم على حقائق موضوعية مستندة إلى معارف علمية وتجارب وخبرات واقعية، وتحكم تصرفاته وأنماط سلوكه أسس وقيم واقعية، وهذا نقول أن وجهة النظر هذه هي الفلسفة الخاصة بهذا الفرد.

وهناك الفلسفة العامة التي تمثل وجهة نظر هذه الجماعة أو المجتمع والتي تمت عبر الزمن، وترسخت كمسلمات جاهزة، بمفاهيم وحقائق ثابتة، يؤمن بها المجتمع، وتتضمن وجهة نظره الفلسفية هذه على عملية تقييم تستند إلى معايير معرفية وأخلاقية واجتماعية تولى بينها مجموعة من الآراء العامة حول العالم، والطبيعة، والإنسان، والمجتمع، والمعرفة، والقيم.

وبالرغم من هذا التبسيط لفحوى الفلسفة، إلا أنه قلما نجد تعريفاً جامعاً شاملاً للفلسفة، لأن كل تعريف للفلسفة هو تعريف للمذهب الفلسفي بعينه أو لفيلسوف لوحده، وليس تعريفاً للفلسفة ككل، وحتى إذا قلنا أن هناك أوجه اتفاق ونقاط التقاء بين المذاهب والفلاسفة، نابع من موضوع الفلسفة ووظائفها، بما قد سمح باستخلاص تعريف توفيقى، فإن ذلك من الصعب، ولن يوافقنا الصواب، لأن كل فلسفة هي طريقة للتفلسف، وكل فيلسوف يتفلسف كما يرى ويعتقد.

وإذا ما استعرضنا بعض تعاريف الفلسفة، إنما لإظهار مدى الوسع وتعدد زوايا النظر، وتباين منطلقات الفكر الفلسفي لدى المذاهب والفلاسفة، لنفقد القسري إلى أن الفلسفة أمواج عاتية لا تلبث أن تهدأ لتثور وتعلو أمواجها مرة أخرى، وخير وسيلة لمعرفة الفلسفة هو أن نقدف أنفسنا في أمواج الفلسفة العاتية ومعاركها الحامية لنعرف منها القليل أو الكثير كما يحلو للبعض منا.

وبطبيعة الحال، على القارئ والدارس للفلسفة إمعان الفكر وتوخسي الدقة والتركيز في تناول الفلسفة والسطور التالية ستوضح معنى الفلسفة.

إن كلمة فلسفة (Philosophy) تعود في أصولها إلى الحضارة اليونانية القديمة، حيث يعد "فيثاغورس" أول من استعمل هذه الكلمة في القرن السادس قبل الميلاد، وإن كان البعض يرجح سقراط، وتتكون كلمة فلسفة من مقطعين هما (Philo) (Philein) ويعني محبة (Sophy, Sophia) ويعني حكمة، ليكون معنى المقطعين محبة الحكمة أو حب الحكمة، وليس إدعاء الحكمة، لتدل على الاهتمام إلى الحقيقة بالسمعي الدائب، والبحث المستمر، والتأمل، وتقدير الأمور والأشياء على حقيقتها، وهناك خمس مقومات للحكمة هي^(١):

- أ- شمول النظرة، بدءاً من الجزئيات، وانتهاءً بالكليات.
- ب- اتساع النظرة، بدءاً من الحدود الفردية، وانتهاءً بالحدود الواسعة.
- ج- البصيرة، بدءاً من قيمتها الظاهرية، وانتهاءً بقيمتها الجوهرية.
- د- التأمل والتأويل، بدءاً من المفاهيم والمبادئ التي تفسر الظاهرية في مدامها الكلي المنظور، وانتهاءً بغير المنظور.
- هـ- التطبيق، بدءاً من القدرة على تطبيق المعرفة، وانتهاءً بمسئول ممارستها، والاستفادة منها.

وقد استخدمت كلمة (PHILOPHIER) أي "فيلسوف" لتشير إلى الشخص الذي يهوى الحكمة ويسعى إلى البحث عن الحقيقة، ويقال فلسفة الشيء أي فسره تفسيراً فلسفياً، أي وصل إلى حكم عقلي، بحجج وبراهين واضحة.

هذا المعنى اللفظي الذي قدمه فلاسفة اليونان كان محل قبول الأوساط الفكرية والعلمية، ولا يوجد حوله خلاف، كونه معني لغوياً، أما التعريف الاصطلاحي فكان وما يزال مثار جدل وخلاف كبير، وصار من أعقد المفاهيم التي تواجه جدلاً كبيراً، وهذا علامة نراء وصحة، كي تلي رؤية البشر وتصورهم للحياة، والعالم، وما يرود أن يكون عليها مجتمعهم، ونمط حياتهم، أكثر من كونه مؤشراً على فقدان الفلسفة لمعناها وجدواها، كما يفهم البعض.

ويمكن الآن استعراض بعض تعاريف الفلسفة للوقوف على طبيعة الفلسفة ومناحي التفكير الفلسفي لدى من أسهم في بناء وتأصيل الفلسفة، وذلك كما يلي^(١):

- يعد أفلاطون أول من وسع في بناء وتأصيل الفلسفة، قاصداً ما كسب وتحصيل المعرفة، أما الفيلسوف لديه فهو الشخص الذي يهوى الوصول إلى معرفة الأمور الأزلية ومعرفة حقائق الأشياء.
- ويورد أرسطو تعاريف عدة أهمها، أنها علم العلل البعيدة والمبانيء الأول، أو هي علم الوجود المجرد من كل تعيين، أو معرفة الماهية في ذاتها أو معرفة ماهية كل الموجودات.
- ويعرفها كانط بأنها نظرية في الإمكانات أو الحدود المطلقة لكل أنواع المعرفة الممكنة.
- ويعرفها الكندي^(٢) المتوفى عام ٢٤٦ هـ أول فيلسوف في الإسلام بأنها علم الأشياء بمحافظتها بقدر طاقة الإنسان، لأن هدف الفيلسوف هو إصابة الحق الأول أو علة كل حق، ثم يعرفها أيضاً بأنها العلم بالموجودات بما هي موجودة، ورفضها

(١) أحد فلاسفة الإسلام المشاهير.

حكمة إلهية وطبيعة ورياضية ومنطقية.

- مجموع الدراسات التي تتعلق بالعقل التمييز عن موضوعات إدراكاته سواء بالدراسة النقدية للموضوعات المباشرة التي تعالج العلوم أو الدراسات العقلية لأحكام القيم المتضمنة في العلوم المعيارية (الأخلاق، الجمال، المنطق).
 - علم أصحاب الأشياء يتناول أبعد الأشياء عن إدراكات الناس الحسية.
 - نوع من المعرفة العامة التي تحتوي على كل المعارف الجزئية المختلفة في العلوم.
 - حكمة الحياة في ضوء ما يفضي به العقل.
 - هي الرغبة في الوضوح والتفسير الهادف المرتبطين بالعلوم الوضعية.
 - منهج الكشف عن المبادئ والفروض الأولية التي يقوم عليها كل علم.
 - وجهة نظر عن العالم مستندة إلى مجموعة من المبادئ الأخلاقية والطبيعية.
- الملاحظ على هذه التعاريف أنها تبدو متكاملة فيما بينها، لإيضاح معنى الفلسفة، وإن كان بعضها يبدو في تحليلها النهائي متعارض ومتناقض مع البعض الآخر، وبظرة فاحصة إلا تعاريف الفلسفة وما يقف خلفها من مذاهب فلسفية، نجد أنها متفقة حول مواضيع الفلسفة أو مباحثها التقليدية، ومتفقة حول وظائف الفلسفة، ولكنها تختلف حول الغاية من الفلسفة، والطريقة المودية إلى تحقيق تلك الغاية.

ثانياً: مواضيع الفلسفة.

١- الكونيات أي الكسملوجيا (COSMOLOGY):

وهو الجانب الهام من الفلسفة الذي يبحث عن التساؤلات الرئيسية الأولى: ما العالم؟ وكيف بنا؟ ومن الذي أوجده؟ وكيف تطور؟ ولماذا وجد؟ وما طبيعة الزمان والمكان؟ وما طبيعة خلود العالم؟ أو فثاته؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي شكلت البدايات الأولى للفلسف. ورغم وجود علوم معاصرة تحاول الإجابة على هذه

الأسئلة العميقة والدقيقة، إلا أن الفلاسفة ما زالوا يحاولون الإجابة على تلك التساؤلات عن طريق التأمل العقلي، والتحليل المنطقي، دون أن تقدم الفلسفة إجابات نهائية.

٢- المعرفة أي الاستمولوجيا (EPISTEMOLOGY):

وهي نظرية المعرفة أو العلم الذي يستهدف استكشاف ما تتضمنه عملية المعرفة أمي ممكنة؟ وما مصادر المعرفة، وحدودها؟ وما درجة اليقين فيها؟ وما نسبة تغيرها؟ وما الفرق بين أنواع المعرفة العقلية، والمعرفة التجريبية، والمعرفة الواقعية، والمعرفة الحدسية، وكيف يمكن اكتسابها؟

٣- الوجود أي الأنطولوجيا (ONTOLOGY):

وهو العلم الذي يحاول البحث في هل الوجود الذي نعيشه مادي، أم روحي، أم مزيج من الروح والمادة؟ وهل يتألف من عنصر أو أكثر؟ وما الوجود والعدم؟ وكلما حاول العلم تقديم إجابات، تذهب الفلسفة بعيداً لإثارة أسئلة جديدة لها بسألها العلم.

٤- القيم أي الأكسيولوجيا (AXIOLOGY):

ويبحث هذا الجانب من الفلسفة مصدر القيم وطبيعتها وأنواعها وقوتها في توجيه السلوك الإنساني، وعلى رأسها، قيم الحق، والخير، والجمال فقيم الحق يدرسها علم المنطق، عن طريق قوانين الفكر، وقيم الخير يدرسها علم الأخلاق عن طريق معنى الخير والشر، وقيم الجمال يدرسها علم الجمال، عن طريق القيم الجمالية، وتسمى هذه العلوم بالعلوم المعيارية، أي التي ينبغي أن يكون عليه التفكير السليم والسلوك الخير والشيء الجميل، بغض النظر عن ظروف الواقع وقبوله^(٣).

٥- الميتافيزيقا (META PHYSICS):

أي ما بعد الطبيعة، وتقوم بدراسة الواقع المطلق، بالبحث في الوجود بما هو موجود، في الكون وما فيه من مبادئ ومفاهيم، (العالية، المكان، الزمان، الطاقة،

الحركة، الخ) وغايته الوصول إلى نظرية كلية في العالم وفي الحياة^(١).
وأحياناً يطلق على الميتافيزيقا موضوع الوجود، والكونيات، ويضيف آخرون إلى
المواضيع السابقة موضوع المعرفة.

ثالثاً: العلاقة بين الفلسفة والتربية.

الفلسفة والتربية مظهران لشيء واحد، الأول يمثل نطاق الرؤية للحياة أو فلسفة
الحياة، والثاني يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شئون الإنسان، وهنا فالعلاقة وثيقة
بين الفلسفة والتربية، فالفلسفة إذا كانت فكرة فإن التربية تطبيق لهذا الفكر، وبالتسالي
لا انفصال بين الفكر والتطبيق فالفكر يوجه التطبيق، ويوضح مساره وغايته، والتطبيق
يختبر الفكر ويثريه، فإذا كانت الفلسفة وثيقة الصلة بحياة أي جماعة أو مجتمع إنساني،
وأن أي مجتمع لا يخلو من فلسفة تمثل رؤيته لهذه الحياة، فإن الفلسفة تستمد وجودها
وطبيعتها من نظرتها لهذه الحياة، وإذا كانت التربية أسلوب حياة المجتمع، وأداة تنشأ
لاستمرار وتغيير الحياة المجتمعية بكل أبعادها؛ فإنها تشتق وجودها من الفلسفة^(٢)
والتربية عندما تتناول أعم قضايا الإنسان والمجتمع، وطموحهما اللامحدود، فلا بد من
وجود الفلسفة لتصبح ما يجب أن يكون عليه المجتمع والمدنية، وما هو نوع الفرد
ومواصفاته، في أفضل صورة يرغبها المجتمع لنفسه، ثم إن الفلسفة تستطيع الاستفادة
من عبرات الماضي لمعالجة الحاضر، وكذا تمكن فلسفة التربية من توجيه أنشطة التربية
في كليتها وعموميتها، بما يحفظ وحدتها الداخلية وغايتها النهائية، فتقدم الفلسفة
التصورات الفكرية لما يجب وينبغي في حياة المجتمع والإنسان، اليوم وغداً، لتقوم التربية
بتحويل ما ينبغي إلى ما يجب أن يكون في واقع الحياة اليوم وغداً. ومن هنا فالعلاقة
قوية بين الفلسفة والتربية، بل إن جميع مسائل التربية هي مسائل فلسفية.

وقد قيل قديماً إن الفلسفة بدون تربية جوفاء، والتربية بدون فلسفة عمياء، وفي هذا الشأن أوضح "هربرت سبنسر" أن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقة^(٦) بل أن "جون ديوي" يؤكد أن العلاقة متبادلة بين الفلسفة والتربية، فإذا كانت الفلسفة توجه العمل التربوي وتؤدي إلى تغييره، فإن التربية بدورها تختص بتلك الفلسفة وتعين على تقييم مشاكلها، ويؤدي التطبيق التربوي إلى تصحيح الفلسفة، بمدى تطابقها واتساقها مع الواقع، لذلك نشأ فرع علمي جديد سمي "فلسفة التربية" ليكون جسراً بين الفلسفة والتربية، لإتمام شروط انعقاد تلك العلاقة.

رابعاً: فلسفة التربية.

إن فلسفة التربية هي تطبيق للنظرة الفلسفية والمنهج الفلسفي على التربية، ذلك أنها تتناول تحديد مسار العملية التربوية وتنسيقها، ونقدها، وتعديلها، في ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها^(٧) من أجل تحقيق الانساق والانسجام في داخلها، ومع سائر المؤسسات الاجتماعية، حيث تتضمن فلسفة التربية البحث عن مفاهيم تواجسد الفرد بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية، في خطة متكاملة شاملة، وتتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها التفورات التربوية، وتعرض الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني^(٨).

وبصورة أوضح فإن فلسفة التربية: هي الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي، في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام، وذلك عن طريق النظرة النقدية الشاملة إلى الواقع التربوي، وما يحيط به وما يؤدي إليه^(٩).

وتعرف فلسفة التربية: بأنها الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفي في ميدان التربية، أو تطبيق النظرة الفلسفية العامة في رؤية مكونات التربية والتعليم، والبحث عن المعرفة والقيم، ونقد المسلمات والفروض التي تقوم عليها، وتنسيق عمليات التربية،

وتعديلها في ضوء متغيرات المجتمع ومشكلاته، بما يتضمن توجيه الأنشطة التربوية بجميع جوانبها^(١١)

ويعنى آخر، فإن فلسفة التربية تعني تطبيق المعتقدات والمبادئ التي تقسم عليها الفلسفة العامة في معالجة المشكلات التربوية، وتوجيه الجهد التربوي والعملية التعليمية بجميع جوانبها نحو غايتها النهائية^(١٢)، أو كما يحلو لأحد المربين الفرنسيين بقوله في تعريف فلسفة التربية "أعني فلسفة التربية تلك الختمرة التي ينبغي أن نحافظ على التربية والعالم والتاريخ، وتلك الإدارة الحازمة، والوقفة الشاسعة للإجابة على الأسئلة والتحديات الكبرى في عصرنا"^(١٣).

إن فلسفة التربية صارت من الأهمية بمكان للتربية، والمعلمين والمربين، وأي قصور أو سوء تطبيق هذا الأساس على التربية يظهر أثره في احتلال عمليات التربية واضطراب أنشطتها، وفقدان التربية. وما الخلل الناتج في نظمنا التربوية العربية، إنما يرجع في الأساس إلى غياب فلسفة تربوية عربية وإسلامية واضحة المعالم والأركان، موضحة لتفاصيل العمل والممارسة.

ولعله من غير المبالغ فيه القول أن الأصل الفلسفي للتربية هو بداية كل عمل تربوي ناجح، لأن فلسفة التربية إطار فكري شامل، يوجه النظرية ويحكم العمل، ذلك أن فلسفة التربية تبدأ بتحديد الغايات التربوية، فتبدأ بطرح الأسئلة التالية، ومحاولة الإجابة عليها، فالسؤال: لماذا نعلم أو نربي؟ هو الخطوة الأولى في العمل التربوي. وتجب عن هذا السؤال فلسفة التربية؟ وللإجابة على هذا السؤال يمكن الإجابة على الأسئلة: من نعلم؟ وتجب على هذا السؤال السياسة التعليمية والمخطط والاستراتيجيات. والسؤال: لماذا نعلم؟ يجب، على محتوى، التعلم، وكيف نُعلم؟ يجب عليه طرق التدريس. وما نتائج التعليم؟ فيجب عليه تقويم العملية التربوية.

إذن فلسفة التربية، تمدنا بالطريقة التي نختار هذا الأسلوب أو تلك الأداة، ولماذا؟ وبذلك تكون فلسفة التربية بمثابة النوتة التي تنسق نغمات التربية، وحركة أجزائها دون عطل أو اضطراب.

وتنبع أهمية فلسفة التربية مما استمدته من خصائص التفكير الفلسفي، ووظيفة الفلسفة عموماً، وفلسفة العلوم خصوصاً، حيث صار لفلسفة التربية منهج يتصف بالخصائص التالية^(١٣):

- ١- الوصف: حيث تقوم فلسفة التربية بوصف مظاهر التربية، ومشكلاتها، وتوضيح أسبابها، وعيوبها، ونتائج تأثيراتها على مكونات التربية، وبما يمكن من توجيه العمل في الميدان التربوي، وتعيين الأصول التربوية الأخرى في إطار مكونات التربية
- ٢- التأمل: ويعني محاولة النظرة الشاملة لكل عناصر التربية أجزائها، بما في ذلك الطبيعة البشرية، والمعرفة، والمنهج، والوسائل، والتقوم، وكذا توجيه سلوك المعلم، والمتعلم.
- ٣- التحليل والتركيب: ويعني بتحليل الأفكار، والنظريات، والمفاهيم، والقوانين، لتحري مدى صلاحيتها وجدواها وسلامتها للتربية، ثم يعاد تركيب كل ذلك في نسق واحد، وعقد متكامل، بعد تمحيص، وانتقاء دقيق.
- ٤- التأويل والإرشاد: ويعني تفسير الظواهر، والمشكلات، والعناصر، والإجراءات، وتأويلها وفق منهج واحد، بهدف إرشاد العمل التربوي وتوجيه واقتراح الوسائل الأكثر جدوى وفائدة.
- ٥- النقد: لن تكتمل خصائص منهج فلسفة التربية بدون نقد شامل للمعلومات الواردة من الأصول المختلفة للتربية، بما فيها من مصطلحات، ومفاهيم، وأساليب، وكذا نقد التطبيقات التي تمارس في التنفيذ، وأساليب النقد، بغرض اكتشاف الأخطاء والثغرات، ثم توجيه الأنظار إلى أساليب الحل والعلاج.

خامساً: وظائف فلسفة التربية.

لفلسفة التربية وظائف عدة، لعل أهمها:

١- تحديد معالم النظرية التربوية عن طريق تحديد الأهداف التربوية:

تسعى فلسفة التربية إلى إقامة نظريات تمثل رؤية المجتمع حول طبيعة الإنسان وعصائص المواطنة، ونوع المجتمع، والمدنية، والعالم، وطبيعة الحياة التي يجب أن تؤدي إليها التربية، وتقوم فلسفة التربية باستنتاج تلك النظريات من الفلسفة، من خلال نظرة تأملية فاحصة، يمكن عن طريقها تنظيم وتفسير الحقائق المتناقضة والوقائع المختلفة، وربط الأشياء بعضها ببعض في إطار الخبرة الإنسانية، وتعمل على ترتيب الأهداف والظواهر والمطالب، وغيرها في نظام متناسق، يبرز العلاقة والارتباط بين عناصر العمل التربوي،^(١) وتنظيم نتائج الميادين والتخصصات المتصلة بالتربية.

ويتوقف وضوح ودلائل هذه النظرية، أو تلك على تعيين الأهداف والغايات التربوية التي ينبغي تحقيقها، ووضع الأساليب والوسائل العامة التي يلزم اتباعها، وكذا طرح غايات ووسائل أخرى تتمشى مع التطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بالتربية، وعلى أساس كل ذلك تقترح السياسات التعليمية، ووضع الخطط واستراتيجية التنفيذ.

ووظيفة كهذه تصبح لازمة الفهم والإدراك والتلخيص لكل من المعلم، والموجه، والمدير، والمخطط، والمنفذ، بل وكل من له علاقة بالعمل التربوي.

٢- فهم النظام التعليمي عن طريق معرفة مفاهيمه:

تقوم فلسفة التربية باختيار وفحص المفاهيم، والمصطلحات، والأفكار والآراء الموجهة لنظام التعليم، ومدى ملاءمتها للحقائق والممارسات الناتجة، ها فيها الانجاسلت وسلوك المعلمين، وغيرهم. وكلما زادت معرفتنا بالأصول الفلسفية، زاد فهمنا لنظام

التعليم بمكوناته ومحتواه، وتوضحت المعاني والمصطلحات، وأمكن للمعلم وغيره مناقشة مسائل التربية، وأهداف المقررات الدراسية، وعلاقتها بطبيعة العقل والجسم، وغير ذلك من القضايا والمسائل الهامة في التربية، لأن الاختلاف الفكري في ميدان التربية، وما يتبع ذلك من خلاف في الممارسة والتطبيق هو خلاف فلسفي في جوهره، ويشهد هذا الخلاف كلما اتعدنا عن الواقع وتوغلنا في عالم المعاني والنظريات^(١٥) كما أن معرفة سلوك المعلم وما يمارسه يمكن تحليله وفهمه عن طريق فلسفة التربية. وعلى حسن فهم المعلم وغيره للمفاهيم والمصطلحات، ازداد وعياً بنظام التعليم، وأمكنه أن يتحرك ويسلك بطريقة أكثر رشداً وعقلانية، ورفع قدرته على النظر والتصرف بحكمة، واستطاع أن يؤدي واجبه بكفاءة واقتدار.

٣- الكشف عن المعرفة عن طريق فهم طبيعتها، ومصدرها واكتسابها:

تقوم فلسفة التربية بالكشف عن المعرفة وأصلها، والعمل على استمرارها، وتجديدها وتنميتها^(١٦)، وذلك من حيث طبيعة المعرفة، أي متغيرة أو ثابتة؟ وهل هي عامة بين الناس أم مقتصرة على المفكرين والعلماء فقط؟ وما علاقة طبيعة المعرفة بالكون؟ وما مدى إدراك العقل لها؟

كما تناقش فلسفة التربية أهمية المعرفة في العملية التعليمية، وطرق اكتسابها، وأي الوسائل أنسب لاكتساب المعرفة، أي عن طريق الحواس، أم التحريج، أو التفكير؟ وغير ذلك من المسائل التي تجعل للمعرفة معنى، ويسر اكتسابها، وكذا تطبيقها.

٤- دراسة القيم التي تقوم عليها التربية:

ومواجهة بعض مشكلات الصراع القيمي تحتم فلسفة التربية بدراسة القيم السقي تقوم عليها التربية، طبيعتها وأصلها، ودوامها، وأنواع هذه القيم، وعلاقتها بمقومات المجتمع، وعوامل التغير فيه، على أسس أن القيم تدخل في كل نشاط تعليمي وتؤثر

فيه^(١٧) إذ يجب أن تتضمن الأهداف التعليمية القيم التي تسعى لتحقيقها، كما ينبغي أن تعكس المناهج والمواد الدراسية، والوسائل، والقيم السائدة في المجتمع، وتساعد باستمرار على اختيار القيم التي ينبغي أن يلتزم بها المعلمون في تدريسهم، وصور التعبير عنها، ومما السلوك الخلفي الذي يجب تعزيزه وتنميته لدى تلامذته؟ وكيف يمكن إيجاد نسوع من الاتفاق بين المعلمين والإدارة حول القيم المطلوب تنميتها، دون تصادم أو تضاد.

ومن جهة ثانية تسهم فلسفة التربية في وضع حلول لبعض مشكلات الصراع القيمي الذي ينشأ بين الأجيال المختلفة، والعاملين في التربية الذين يأتون من طبقات وثقافات متباينة، فتحاول فلسفة التربية تحميم تلك الاختلافات القيمية، بإتاحة قدر من الاختلاف والتمايز داخل إطار قيمي شامل يحكم عملية التعليم، ويرسخ القواعد المشتركة التي يؤمنون بها ويسلكون وفقاً له، وذلك بصياغة مفاهيم نظرية متسقة مع قيم المجتمع، وإزالة الخلل والاضطراب في مظاهر القيم السائدة، وكشف مظاهر الزيف في بعضها، ومحاولة إصدار الأحكام القيمية على العملية التعليمية، ونتائج العمل التربوي.

٥- توجيه الأصول المختلفة للتربية:

لما كانت التربية ميدان تطبيقي، تستمد أصولها من المجتمع ومن نتائج العلوم، كان من الضروري وجود منظم أو موجه ينسق بين هذه الأصول، ويضبط بين ما يصلح للتربية، وما يمكن استبعاده، لذلك كان لا بد من فلسفة تربية تعمل أولاً على إيجاد معادلة دقيقة للتوفيق بين الأصول اللاعلمية التي تأتي من المجتمع وتدخل إليها مباشرة، بحكم أن التربية مؤسسة تتبع المجتمع، وبينها وبين الأصول التي تأتي من العلوم، وذلك بحل التناقضات التي تنشأ بين القديم والجديد، بإدماج الجديد في القديم، أو تغيير القديم ليتلاءم مع الجديد، دون تفریط بشخصية المجتمع وثوابته التي تميزه.

ثم إن فلسفة التربية وهي تحاول إيجاد بيئة منتقاة للتربية السليمة، فإنها تقوم بفحص كل ما ينتقل إليها، من نظريات وأفكار واتجاهات، وتخضعه للبحث والنقد والتحريب، وتختار ما يلائم التربية السائدة في المجتمع. فإذا كانت هناك عادات وتقاليدها لفظها الزمن ويحتاج التخلص منها إلى فلسفة تربوية تقيم الحجة والدليل، فإن العلوم المعاصرة تظهر فيها العديد من النظريات والأفكار التي قد يتعارض بعضها مع قيم المجتمع ومعتقداته، ومن المستحيل قبولها رغم أنها صائبة من وجهة نظر مجتمع آخر، لهذا تقوم فلسفة التربية بفحص كل ما يأتي من أصول التربية وإخضاعه للدراسة، والبحث، والنقد، والتقييم، ثم في تركيبة منسجمة، وتوازن دقيق، وكل تغيير أو إصلاح في التربية، يجب أن يكون تحت بصيرة فلسفة التربية.

٦- إدراك علاقات جديدة عن طريق قبول التغيرات الأساسية:

التغيرات حادثة في كل مجتمع، وتلك سنة الله في هذا الكون، غير أن التغيرات في الوقت الحاضر متسارعة وعميقة، محلياً وإقليمياً وعالمياً، وما ينجم عن ذلك من تغيرات وتبدلات شملت جميع نظم المجتمع وقطاعاته وأنشطته، وهذا ألقى على التربية ضرورة تجديد نفسها، وتطوير بنيتها، ومحتواها، وكذا أساليبها، لقبول تلك التحولات، وهنا كان لا بد من فلسفة التربية للنظر في تغير التربية، ونوع هذا التغير، وكمه وحجمه، دون تقليد أعمى أو إصلاح مجزأ، أو جعل التربية هباءً للآراء والتفسيرات المتنافرة، أو الاجتهادات المحلية.

مثل تلك التغيرات تفرض على فلسفة التربية إدراك علاقات جديدة، بإعادة النظر في العلاقات القديمة، وإعادة صياغتها في ضوء التغيرات الجديدة، واكتشاف بدائل مستحدثة، وإيجاد طرق متطورة، وذلك بإثارة روح التساؤل، والابتعاد عن الواقع، والتحرر عنه، والبدء بإعادة ترتيب المواقف والأحداث، والنظر بعمق للمفاهيم الخاطئة

والأساليب الموجهة، بل والمسار ككل، ثم إعادة الترتيب في ضوء المستجدات الحديثة، وبما يؤدي إلى إزالة التناقض بين الأفكار والأساليب، وبين الفروض والمسلمات، وبين النظرية والتطبيق، بطريقة تضمن الاتساق والتكامل والوضوح.

٧- توجيه الأنشطة التربوية في كليتها وعموميتها:

ميدان النشاط التربوي واسع ومتنوع، فهناك أجهزة التعليم بمستوياتها التنظيمية الإدارية، والفنية المختلفة، التي تبدأ من المستوى المركزي أو القومي، وتدرج إلى المستوى الإقليمي (محافظات، ومديريات) ثم إلى المحلي في المدارس، وهناك مراحل التعليم، وأنواعه ومؤسساته الممتدة في كل مناطق الدولة، وفي هذا ذلك مستويات العمل التربوي، بين واضعي السياسة التربوية، والمخططين، ومصممي المناهج وواضعيه، ومخرجي الكتب المدرسية، ومنتجي الوسائل التعليمية، وكل وحدات التنفيذ التي تصل إلى أدنى قاعدة التعليم، وهناك مراحل التعليم بمستوياتها التعليمية المختلفة، وفي كل مستوى دراسي يختلف المقررات الدراسية، ويختلف الأنشطة التعليمية التربوية في كل مستوى أو صف دراسي، وهناك القادة التربويين والمشرفين الموجهين، والمعلمين، والعاملين على مختلف مستوياتهم وأنشطتهم.

كل هذه المستويات والأنشطة تحتاج إلى إطار فكري ينظم عمليات التربية، ويوجه أنشطتها في كليتها وعموميتها، نحو غايات محدودة، وهذا هو دور فلسفة التربية، التي تتولى ضبط إيقاعات مكونات التربية وأجزائها، وتكامل العمليات والأنشطة، في كل متكامل ومتعاون في اتجاه غايات التربية.

٨- تنظيم محتوى التعليم:

تساهم فلسفة التربية في تنظيم محتوى التعليم، طبقاً لمعايير وأسس تحفظ الوحدة الداخلية لكل المواد الدراسية، وفي كل الصفوف والمراحل التعليمية، يلتزم بها مخططوا

المناهج ووضعها، وما يقدمونه من أسس بناء المناهج، ووسائل تنفيذها، ثم يقوم المعلمون، كل في مجاله، بتنفيذ محتوى التعليم، بانتقاء الأسس والطرق المناسبة، وهنالك تأتي فلسفة التربية لتقدم أسس التنظيم المنطقي للمادة الدراسية، المعتمد على أن المادة الدراسية وموضوعاتها ينبغي أن تكون مرتبة، ومتسلسلة منطقياً، أي لا يفهم جزء فيها إلا بفهم الأجزاء السابقة، والتفكير المنطقي السليم هو الذي ينمي صفات: الوضوح في التفكير، واتساقه، وصدق المعرفة، ومناسبتها للمواقف المختلفة، والموضوعية، وعقلنة السلوك الخلفي المأدب^(١٨).

كما تساعد فلسفة التربية على التنظيم السيكولوجي للمادة الدراسية، وذلك بقيام العملية التعليمية، وناجتها التربوي على أسس ميول المتعلمين وخبراتهم وحاجاتهم، ووفق ما يطمح إليه المجتمع في تنمية قدرات المتعلمين، وصقل مواهبهم، وإتاحة سبل الترقى والنضج العلمي والفكري والتربوي.

٩- تطوير العملية التعليمية عن طريق تفويجها:

لما كانت التربية تعد الأجيال للمستقبل، وهذا المستقبل غير معروف تماماً، فعلى فلسفة التربية، بطبيعتها التأملية أن تمد نظرها إلى ذلك المستقبل، وتحاول استشرافه، وتقدير احتمالاته، وتقدم تصورات مبتكرة، لتطوير العملية التعليمية، وكل بين التعليم، بدءاً من تقويم الحاضر ومعرفة أوجه قصوره، واستطلاع آفاق المستقبل، وما ينبغي أن تستعد له، باكتشاف تجارب جديدة مستنبطة من الواقع، أو الاسترشاد بخبرات الدول المتقدمة، والبحث عن أساليب تعليم وتعلم جديدة، وإعداد العدة لمواجهة المستقبل واحتمالاته المتوقعة.

١٠- حل مشكلات النظام التعليمية عن طريق تحليل نقاط القوة والضعف فيه:

تساعد فلسفة التربية بما تملكه من نظرة تأملية نقدية إلى حل مشكلات التربية،

بتقصي جذور مكرناها، والبحث عن مؤثرات فعالة في الميدان التعليمي، وذلك بفحص مكرنات التعليم، وتفاعل أجزائه، للكشف عن نقاط القوة أو الضعف فيه، ثم نحاول فلسفة التربية تقدم الحلول المناسب لهذه المشكلات، أو محاصرها بتدعيم الجوانب الإيجابية في التعليم، والبحث عن سبل جديدة، للتغلب على المشكلات المستعصية. وتظل فلسفة التربية تمد المعلم، وغيره بفترة أوسع على الرؤية الصائبة، لحل المشكلات التي تواجهه، وتواجه التعليم ككل، والارتفاع بكفاية التعليم.

لهذا كله وغيره فإن فلسفة التربية ألزم ما يكون للمربي، والمشرف، والقائد التربوي، بل ورجال السياسة والاقتصاد عموماً، فهي عدة المعلم وسنده التي لا غنى عنها في عمله، والنجاح فيه، على أن معيار النجاح والفشل في دراسة المعلم لفلسفة التربية يتوقف على القدر الذي ينجح أو يفشل في فهم ما يقوم به من مهام، والأهم من هذا توجيه سلوك دراسية وتعديل تصرفاتهم، على أساس أن النتائج العملية المتحققة هي معيار الحكم على نجاح هذه الفلسفة.

والآن يمكننا استعراض أبرز الفلسفات والنظريات التربوية التي استقرت في أدبيات الفكر التربوي بصور سريعة، لاستخلاص الأفكار الرئيسية لهذه الفلسفات، وتلك النظريات، ونقف على أبرز معالم توجيه الأصل الفلسفي للتربية فكراً وتطبيقاً نظرية وممارسة، والحكم على نتائج العمل التربوي سلوكاً وعلاقات، مهارات واتجاهات.

الفصل الرابع

فلسفات التربية ونظرياتها

يمكن أولاً التفريق بين فلسفة التربية، والنظرية التربوية، حيث أن فلسفة التربية تعني ذلك النشاط الذي تقوم به جماعة المربين والفلاسفة، وغيرهم، لإبراز العلاقة بين الفلسفة والتربية، وتوضيح العملية التربوية، وتنسيقها، ونقلها، وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة، شريطة أن يتوافر في فلسفة التربية هذه جملة شروط، هي أن تستند إلى حقائق موضوعية تدعمها، وأن تكون متسقة، ولها من العناصر الواضحة، وأن تكون شاملة لجميع العوامل التي تساعد على مواجهة المشكلات التربوية المختلفة (١) بينما النظرية التربوية هي مجموعة من النشاطات العملية المرتبطة بعضها ببعض، تظهر في صورة نظرية علمية معينة، تبدأ بتصورات نظرية تكون بمثابة موجهات للنشاطات التطبيقية.

ويمكن استعراض تلك الفلسفات من زاويتين الأولى، تتضمن إبراز الأفكار الرئيسية لهذه الفلسفة من ناحية التربية، والزاوية الثانية تتناول المعالم التربوية لهذه الفلسفة ونواحي تطبيقها.

ونظراً لأن هناك العديد من الفلسفات، وكذا التيارات والمدارس داخل بعض الفلسفات التقليدية التي تكاد تتميز بنفسها فسوف يتم التركيز على الفلسفات الرائدة في الفكر الفلسفي، متغاضين عن التفريعات القائمة في هذه الفلسفة، أو تلك، والتفاصيل الأخرى، مقتصرين على الخطوط العريضة لهذه الفلسفة، أو تلك النظرية.

أولاً: فلسفة التربية المثالية.

رغم أن الفلسفة للمادية أسبق، إلا أن الفلسفة المثالية تعد أقدم الفلسفات الواضحة

العالم والأركان، واستمرت يجتذب قلدراً من الفلاسفة والمفكرين، ويهز إليها المربسون والعلماء في العصر الحاضر، حتى وإن وجدت مدارس وتيارات تميزت داخل الفلسفة المثالية، ووصلت إلى حد التناقض، إلا أنها تلجرج تحت الفلسفة المثالية في توجيهها الفكري العام.

ويرجع نشأة الفلسفة المثالية إلى "أفلاطون" (٤٢٩ - ٣٤٧ ق.م) الذي يعتبر سقّ المؤسس الأول لهذه الفلسفة. وبنيه ترجع الأصول الأولى، وبخاصة - سراط الذي غذى هذه الفلسفة بأفكاره الخالدة.

ثم اتسعت هذه الفلسفة وانتشرت على يد ممثلين بارزين هم "باركلي"، و "هيرم"، و "هيجل" و "كانط"، و "شوبنهاور"، و "سينيوزا"، وغيرهم كثيرون، رغم الاختلافات الكبيرة بينهم.

أما أبرز التروبيين الممثلين للمثالية فهم: "كومينوس"، و "بستالوزي"، و "فروبيل" وغيرهم. ومن هذه الأسماء يندكون المثالية كانت أكثر انتشاراً في أفكر الألمان، والفرنسي، وأوثق الصلة بمدارس الوعي الديني.

والفلسفة المثالية تعني بوجه عام الاتجاه الذي يرجع الوجود إلى الفكر أي أن الواقع الطبيعي الذي نعيشه ومحيط بنا هو روحي في أساسه. فالواقع الطبيعي ليس له وجود مطلق، وإنما هو ظواهر لواقع روحي، وبالتالي "فالظاهر الخارجي للإنسان ليس حقيقته وإنما الروح هي حقيقته وجوهره"^(٢) أي أن الروح أو العقل هو العالم الحقيقي، أما الأشياء في العالم الطبيعي، إذا كانت أشباح أو ظلال لعالم المثل، فإن هذه الأشياء لا وجود لها إلا بمقدار إدراك العقل لها، واقتراحها من عالم المثل^(٣).

ويمكن تفسير ذلك المعنى بالنظر إلى الجنود الأولى للمثالية التي وضعها "أفلاطون" من خلال نظرية المثل حيث يقسم أفلاطون العالم إلى قسمين: عالم علوي سماوي لا

يحوي الأشياء المادية، وإنما يحوي المثل العليا من الخير، والحق، والجمال، ويوجد فيه العدل المطلق، والحقيقة المطلقة، وهذا العالم أزلي خالد، غير قابل للتغير، وسيظل هكذا على الدوام. وعالم سفلي مادي متغير، ندركه بحواسنا، وهو عالم مضطرب متحول ونهائيه القناه.

وعلى ذلك، فالمثال حقيقة كلية مجردة، له وجود مطلق، وهو عالم الفضائل الأشد صدقا والأفضل قيمة، بينما العالم المادي الحسي فهو عالم متغير متقلب، وهو لذلك زائف ليس له وجود إلا بمقدار قربهِ من المثل؛ لأن الحواس غير قادرة على معرفة الحقيقة وإدراكها، كونها غير صادقة في إدراكاتها ولا تترك سوى عوارضها، أي الأمور المتغيرة، بينما العقل أو الروح فهو الوسيلة الصحيحة للوصول إلى الحقائق والأفكار، لأن العقل هو القادر على الاتصال بالأفكار الثابتة الموجودة في عالم المثل، وهو يستمد ثباته وخلوده منه، على أساس أن الروح قبل أن تهبط إلى العالم السفلي وتحل في جسم مادي كانت الروح تعرف الحقائق والمثل العليا، ولكن عندما اتصلت بالجسد المادي فإنها تحاول أن تسترجع وتتذكر ما كانت تعرفه من حقائق ومثل في العالم العلوي، وهي تستعين بالعقل، لأنه الوسيلة السليمة للوصول إلى الحقائق والأفكار، وبالعقل يكون الإنسان أقرب إلى الحق والفضيلة. وبالجسم يكون الإنسان أقرب إلى الخطيئة؛ كون الجسم محكوم بالفراغ والشهوات، وإذا سيطر العقل على الجسم ابتعد الإنسان عن الشر والذيلة، واقترب من الحق والفضيلة^(١).

وإذا كان "باركلي" قد بالغ في قيمة العقل واعتبره مصدر وجود الأشياء المادية، يربطه وجود الأشياء بمقدار إدراك العقل لها، فإن "كانط" قدم محاولة منهجية لتعيين الحدّ الدقة التي يصلح في نطاقها استخدام العقل، كأداة للمعرفة، والوصول إلى الحقيقة عن طريق التجربة الحسية التي تشكل معطيات ضرورية للمعرفة العقلية^(٢).

ويضيف "ميكل" بعداً جديداً في تحليله للعقل المطلق، باستخدامه المنهج الجدلي أو الديالكتيكي الذي يتألف من قضية ونقيضها، كسبيل للمعرفة، وما يصدق على عالم الأشياء يصدق على عالم الروح.

وعلى كل حال فرغم تشعب الآراء والاتجاهات في الفلسفة المثالية حول المعرفة، والمنزل والقيم، والطبيعة السرية، بين رواد الفلسفة المثالية، سواء الأقدمين أو المحدثين، فإنه يمكن استخلاص المبادئ العامة للفلسفة المثالية وهي:

١- العقل والروح جوهر العالم ووجوده الحقيقي:

إن جوهر العالم الحقيقي هو العقل أو الروح، لأن العالم كله كما يرى "أفلاطون" كان عالم فكر قبل أن يكون عالم مادي محسوس، وخلف هذا العالم المحسوس أو قبله يوجد عالم الأفكار الثابتة، والمثل النقية الأزلية، وهذا هو الوجود الحقيقي الذي يتولد في العقل أو الذي يصل العقل إليه.

وعالم المثل، بعيد المثل بالنسبة للحواس، ولا يدركه سوى العقل، أما المسادة أو المحسوسات فهي أشباح أو أشكال لعالم المثل أو صور له^(١). والأصل أنقى وأسمى من الصورة، وكما أن الحواس تكتسب إدراكاتها من خلال التوجيه العقلي، أو أن العقل هو الذي يحول الصور الحسية إلى مدركات عقلية، والأهم من هذا إن العقل قادر على الاتصال بالأفكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم المثل أو عالم الروح، وبالتالي فهو يستمد ثباته وخلوده منها. ومن هنا فالعقل يسمى على الجسم ويسيطر عليه.

٢- الوجود المادي ليس مستقلاً عن ذات الإنسان:

قامت الفلسفة المثالية لتناقض فكرة استقلال الطبيعة، إذ أن كل ما يحيط بنا من ظواهر مادية كالجبال، والأشجار... الخ، ليست واقعاً مستقلاً عن الإنسان، بل ظلالاً لفكر الإنسان، أو أنه هو الذي يدركها بعقله، أو هي الصور الذهنية التي يخلعها العقل

على الأشياء، ومعنى هذا أن الوجود المادي يوجد في الذهن، كما يرى "بروكلي" الذي يؤكد أن صفات الأشياء مثل اللون، والطعم، والأشجار، وغيرها لا وجود لها إلا في عقل الإنسان، وهي في غاية الأمر ما هي إلا أفكارنا عن هذا الشيء المادي أو تصوراتنا الذاتية عنه^(٣).

٣- ثنائية الطبيعة البشرية:

تفسر الفلسفة المثالية طبيعة الإنسان على أنها شيء ينقسم إلى عقل وجسم، عقل ليس له حدود، متصل بالروح أي متصل بالأفكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم المثل، حيث أن الروح أو النفس كانت موجودة قبل وجود الحياة في العالم العلوي المثالي، تشاهد المثل، وتعيش الفضائل بعيدة عن الجسم والمادة.. وعندما هبطت إلى العالم السفلي ارتبطت بالجسم وتحذت به اتحاداً مرققاً، فطفت مادة الجسم عليها، وأنستها ما كانت تعرفه في عالم المثل.

أما القسم الثاني من الطبيعة الإنسانية فهو جسم له حدود مكانية، مرتبطة بمادة متغيرة تنتمي إلى العالم السفلي المتقلب الزائل، والجسم بهذه الخاصية يعطل عمل العقل، وبالتالي فالحواس غير صالحة لمعرفة الحقيقة وإدراكها، كونها لا تدرك سوى الأمور المتغيرة، لذلك على العقل أن يقهر الجسم ويكبح غرائزه، كون العقل هو الوسيلة للوصول إلى الحقائق والأفكار التي تأتي عن طريق العقل تكون صحيحة وصادقة، لأن الروح تحاول أن تتذكر وتسترجع ما كانت تعرفه من أفكار وقيم في عالم المثل. وهذا يعلي المثاليون العقل على الجسم، وأفضل نمو هو النمو العقلي والروحي والتخلفي حتى يستطيع الفرد الاتصال بالأفكار الخالدة في عالم الروح أو المثل.

٤- المعرفة مستقلة عن الخبرة الحسية:

يرى المثاليون عموماً أن مصدر المعرفة هو عالم المثل، وهو عالم يتسم بالثبات

والدهومة، وبالتالي فهو مصدر المعرفة الحقيقية، وأداة الوصول إليها هو العقل. ولما كان جوهر الإنسان هو العقل، والمعرفة الحسية مشكوك في صحتها، والأشياء لا معنى لها بدون العقل، فإن الإدراك البشري أساسه العقل مستقلاً عن التجارب الحسية^(٨)، لأن الحواس ترتبط بعالم متغير، والحواس لا تدرك سوى مظاهر الأشكال وعوارضها، ثم إن هذه المعارف مغيرة مفككة، والعقل هو الذي يدركها ويحوّلها إلى حيز ومكان يصوغها في أفكار مدركة.

والعقل مزود بإمكانات الإدراك والتمييز، والتركيب، والتحليل، والحكم، وبه يمكن الوصول إلى الحقائق المجردة والقوانين بدون الحواس، ثم إن العقل يقوم بإعادة تنظيم المعرفة وإدراك مضمونها الكلي. وكلما كان هذا النظام أكثر شمولاً كانت الأفكار أكثر اتساقاً، وكانت الحقيقية أكثر دقة.

كما يؤمن المثاليون بثبات الحقائق وخلودها، وأن المعرفة التي تأتي عن طريق العقل تكمن في العقل، فبالفكر الذي يثير عقولنا نتوصل إلى معارف كانت كامنة فينا ولهذا فالتعلم كما يقول "سقراط" تذكّر والجهل نسيان.

٥- المثالية:

تري الفلسفة المثالية أن لهذا العالم خالق مبدع، وجد لتحقيق رسالة الروح والعقل، وأن هذا العالم لا يتحرك بطريقة عشوائية، بل يسير وفق خطة لتحقيق غاية العقل الخالص أو الروح المطلق، وهي غايات وجدت قبل العالم^(٩) والطبيعة باعتبارها مادة متحركة فهي في مقوماتها النهائية روحية، من حيث صلتها بهذا العالم^(١٠).

٦- ثبات القيم وأزليتها:

تؤمن الفلسفة المثالية بأن القيم مطلقة وثابتة، لأنها مستمدة من عالم المثل، فالخير والجمال ليس من صنع الإنسان، بل هما جزء من تركيب الكون، والحكم على التقييم يكون صادر من العقل الذي يقدمه الإنسان، على أسس شعوره الأول، الصادر من

ملكاته العاقلة، وليس من إحساسه وحكمه العقلي هنا مصدره الفيض الإلهي في جسم الإنسان، والذي يمكنه من إدراك الحقائق الأزلية، والوصول إلى الفضائل العليا.^(١١)

التطبيقات التربوية لفلسفة التربية المثالية:

طبيعي أن تترجم أفكار الفلسفة المثالية في بناء فكري متكامل شمل مكونات التربية، وقدمت تنظيماً محكماً للتربية، بمحتوى وأساليب وأهداف، وغير ذلك من الأمور التي أثرت بشكل كبير على مسورة التربية ونوعيتها طيلة العصور التاريخية حتى العصر الحاضر، وقد وجهت الفلسفة المثالية التربية في النواحي التالية:

١- بنية النظام التعليمي في التربية المثالية:

ألهمت الجهود الأولى للفلسفة المثالية التي وضعها "أفلاطون" و "سقراط" في تكوين نظام تربوي يتألف من مراحل تعليمية تتوافق مع نمو الفرد أكاديمياً، عقلياً وخلقياً تتكون كل مرحلة من مستويات متتابعة، تتسم موادها بالتسلسل المنطقي، كون عقل الإنسان منظم بطريقة منطقية، فلا يدرس التاريخ إلى بعد دراسة القراءة، كما أن التاريخ يدرس على أساس تتابعه الزمني، وكل مرحلة تعد تأهيلاً للمرحلة التي تليها، وبما يسمح بنمو أفكار الطفل الفطرية الكامنة فيه، وإخراج هذه الأفكار من حالة النسيان التي أصابت عقل الطفل عند الميلاد، وإخراجها إلى النور أو إلى الوعي، وبذلك فإن الجهل نسيان الأفكار، والتعلم استرجاع أو تذكر لها من حالة النسيان.^(١٢)

ويتمشى هذا التقسيم مع تقسيم الناس إلى ثلاثة فئات: فئة العاملين المتحسين أو العبيد، وفئة الجند المحاربين، وفئة الفلاسفة أو الحكماء، بحيث يتحول النظام التعليمي إلى مصفأة يفرز هذه الفئات الثلاث، على أساس أن كل الناس لا يتمتعون بصفات عقلية وخلقية واحدة. فهم على درجات، وعلى التعليم تصنيف الناس إلى ثلاث الفئات، من خلال تعلم تعليم أو تدريب أو إعداد يناسب قدرات فئتي العمال

والمحاربين، وما ستوكل إليهم من أعمال، ثم تركيز التعليم على إعداد الصفوة العقلية والفكرية من الأحرار الذين سيكونون فئة الفلاسفة والحكماء، ويتولون قيادة المجتمع، وتحقيق السيادة والقوة لهذا المجتمع.

٢- الأهداف التربوية في التربية المثالية:

تركز أهداف التربية المثالية في تنمية الفرد عقلياً وخلقياً وتدريبه على إدراك الحقائق الثابتة، والمعارف الكلية، للوصول إلى الفضائل والمثل، كون العقل هو أساس الوصول إلى الحقائق بالتفكير، والتأمل.. وبالعقل تسترجع الأفكار أو المعارف والحقائق الكامنة فيه، وبه يتواصل بعالم المثل.

وبالمقابل أهملت التربية المثالية الجوانب الأخرى في نمو الفرد: الجسمية، والمهارية والوجدانية^(١٣) واعتبرت هذه الأمور تعوق تنمية العقل وتهديب السروح، فاستبعدت الدراسات العملية والتعليم المهني، واقتصرت التعليم على العلوم النظرية ذات الطابع القلبي التحليلي، التي تساعد على تنمية الملكات العقلية، كالفلسفة والرياضيات، والمنطق، وإلى جانب اهتمام التربية المثالية بتنمية العقل، والقيم الخلقية، فقد هدفت إلى التحكم في الجسم بإعلاء الفرائز وكبت الرغبات، والتحكم في الحواس، وتوجيه الإرادة، وفرض الأوامر لغرس الطاعة والاحترام، والالتزام بالنظام الصارم^(١٤). ويمكن أن يستيع ذلك استخدام العقاب البدني لكبح شهوات الجسم من أجل شحذ قدرات العقل وتهذيب الروح.

ولما كانت طبيعة الإنسان واحدة في كل زمان ومكان، على أساس أن العقل يتميز بصفات مشتركة بين الناس، وأن طبيعة الخير، والحق، والجمال واحدة وثابتة، فإن هدف التربية لدى المثالية ثابت، لا يتغير بتغير المجتمعات، والأزمنة، وبالتالي فإن أسس ما تهدف إليه التربية عموماً هو الكشف عن الفلاسفة والحكماء، الذين هم أقدر

على فهم إرادة الله على حقيقتها، وتبين مشيئة الخالق، وهم أعدل الناس، وأكثرهم قدرة على نشر العدالة وتطبيقها^(١٥).

٣- المنهج في التربية المثالية:

لتحقيق الأهداف السابق ذكرها في التربية المثالية، فإن المنهج يجب أن يشتمل على المواد الدراسية النظرية، التي تساعد الفرد على النمو العقلي، والخلقي، كالفلسفة، والمنطق، والرياضيات، والدين، والأدب، أما العلوم التطبيقية، والتجريبية فقد استبعدت، كونها مرتبطة بالعالم المادي السفلي، وهي إذا كانت تصالج موضوعات جزئية، فهي بعيدة عن القيم، حيث لا تقرر ما هو الخير والشر... الخ.

ويجب أن يشتمل المنهج على الخبرة الإنسانية للجنس البشري، سواء ما اتصل منها بالماضي من التراث القديم. وخاصة من الكتب الكلاسيكية التي خلفها العبقرة، ومثل خلاصة الفكر البشري عبر القرون، أو سواء ما اتصل منها بالمواد أو المعارف التي تساعد على فهم ومعرفة البيئة المحلية التي يعيش فيها الإنسان، حتى يتسنى له أن ينمي نفسه إحساساً قوياً بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته^(١٦). ويحتل الكتاب مركز الصدارة في التربية المثالية، كونه مصدر الأفكار الرصينة والمعاني الكلية. والكلمة اللفظية هي أرقى وسيلة لمخاطبة العقل والفكر^(١٧) وبخاصة كتب اللغات القديمة، وكتب التراث الثقافي عموماً، كونها تساعد على استثارة العقل من خلال حكمة التاريخ. إن المنهج المدرسي يجب أن يعكس جماع المعرفة والحقائق التي تمكن الفرد من فهم الكون، والإنسان نفسه، وتحفزه على اكتشاف معنى المعلومات، وربطها بخبراته.

٤- طرق التدريس في التربية المثالية:

تعتمد طرق التدريس في التربية المثالية من جانب المعلم على الإنشاء والمحاضرة، ثم المناقشة والجدل، كوسيلة أساسية لتوصيل المعلومات إلى المتعلمين، ومن جانب

التعلمين فيتعلمون على التدريب الشكلي، القائم على الحفظ والاستظهار في الصغر، ثم تتحول إلى الحوار والمناقشة في الكبر، لتوسيع آفاق التلاميذ، وتزويدهم بمهارات التفكير المنطقي، والاستنباطي، والحدسي.

٥- النشاط الطلابي في التربية المثالية:

تمهل التربية المثالية النشاط الطلابي، وترى أنه يتعارض مع النشاط العقلي، لأن النشاطات العلمية وتدريب الحواس، وكذا النشاطات الجسمية والترويجية تعوق النمو العقلي، والأفضل لهم القراءة والإطلاع حتى في أوقات فراغهم، فهذا أحدى لهم لتحصيل المعارف واستثارة تفكيرهم، أما ممارسة المهن والهوايات الجسمية، فتحصول دون نقاء العقل وصفاء الذهن، كونها تقوي غرائز الجسم وشهواته وهذه بدورها تحول دون عمل العقل.

٦- مكانة المعلم والطالب في التربية المثالية:

للمعلم والتلميذ مكانة خاصة في فلسفة التربية المثالية، فللمعلم مكانة عظيمة، نابعة من حسامة أدواره، حيث يجب أن يكون معلماً ممتازاً، يثبت تفوقه المعرفي. وبصيرته الإنسانية النافذة، يتسم بالعبقرية، وسعة الإطلاع والثقافة، ويكون قدوة حسنة للتلاميذ من الناحية العقلية والخلقية، حساساً للقيم، فاهماً لطبيعة الإنسان، يتمتع بمهارات التدريس، ويثبت قدرته الابتكارية الفائقة. والمعلم الجيد هو الذي يهيئ بيئة صالحة لنمو ملكات الطفل وقدراته الكامنة، يساعدهم على صقلها في جو من الحرية، والهدوء، والاحترام، والانضباط الأخلاقي، للوصول بهم إلى درجة الكمال، بمساعدة أنفسهم، وهذه المكانة الكبيرة تجعل مهمة المعلم جلية ومخطرة، وليس بمقدور أي فرد أن يكون معلماً بدون تلك المواصفات والصفات، أما التلميذ فموقعه سالب، عليه

الطاعة والانضباط الصارم للتعاليم المدرسية، ثم يبدأ تدريجياً باكتشاف قدراته الفطرية وصلها بأفكار من سبقوه، وإخراج ما لديه من ملكات كامنة فيه.

الملاحظ أن فلسفة التربية المثالية أثرت على أنماط التربية التي ظهرت خلال العصور التاريخية في جميع الحضارات والدول تقريباً، ومنها المجتمعات العربية والإسلامية، برزت لدى الفلاسفة المهتمين، وفي أشكال التربية التي تكونت، والنتائج التي تحققت، واستمرار تأثير التربية هذا كان بفضل قوة أفكارها والتحديات والإضافات الفكرية التي أوجدها فلاسفة ومفكرون مثاليون، مما جعل لها تأثيراً مستمراً حتى الوقت الحاضر.

ثانياً: فلسفة التربية الواقعية.

جاءت الفلسفة الواقعية لتناقض منطلقات الفلسفة المثالية، تختلف معها اختلافاً جذرياً، فبحث أن المثالية تنكر العالم المادي، وترى أن عالم الحقيقة الوحيدة هو عالم المثل أو عالم الأفكار والفضائل، وأن العالم الطبيعي ليس مستقلاً عن الإنسان وحقيقته داخل ذات الإنسان أو عقله، فإن الفلسفة الواقعية اتجهت عكس ذلك حيث آمنت بالواقع المادي المحسوس، المائل للعيان، وله وجوده المستقل عن العقل والمثل. وهذا الواقع هو مصدر كل الحقائق التي تكون كامنة في الأشياء، وليست كامنة في الأفكار، والشيء موجود سواء كانت لدينا فكرة عنه أم لم توجد، ووجود هذا الشيء مستقل عن الفكرة الخاصة به ^(١٨) والعقل ونشاطه نابعان من المادة، وتابعان لها، وما العالم الطبيعي الخارجي إلا ما تدركه عقولنا، بكل صورة، وهو عالم التجربة البشرية الذي نعيشه بالتجربة والخبرات اليومية.

وبهذا يتضح معنى الواقعية، بأنها ببساطة ما هو موجود، والحقيقة صورة هذا الواقع، ومعبّر صدق الحقيقة هو مدى انطباقها على الواقع وما تصفه.

وترجع النشأة الأولى للفكر الفلسفي الواقعي للمعلم الأول أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) الذي وضع الأسس الأولى لهذه الفلسفة، تحت ما يسمى "بالواقعية" أو كما تسمى مع غيرها من آراء "بالواقعية الكلاسيكية".

ويمكن استخلاص آراء "أرسطو" من خلال نظريته للعالم، والطبيعة البشرية، إذ رأى أرسطو أن العالم ينقسم بشائية، حيث ينقسم إلى مادة، وصورة أو شكل، المادة هي الخامات التي تشترك فيها الأشياء جميعاً، وهي دائمة التغير والتشكل، بينما الشكل هو الصيغة النهائية للشيء، وهو لذلك ثابت، ولكل شيء مادة وصورة، وعلى قمة الأشياء العقل.

وفي نظريته (أرسطو) للطبيعة البشرية، يرى أن النفس تمر بثلاثة أطوار، الطور الأول النشأة الجسمية في مرحلة الطفولة الأولى، والثاني طور نشأة الحساسة والغريزة. والثالث طور القوى الناطقة أو الطور العقلي.^(١٩)

ولهذا ميز "أرسطو" بين نوعين من العقل هما: العقل النظري، والعقل العملي، يتميز العقل النظري، بأنه عقل معرفي محال، يستغرق على نفسه للوصول إلى المعارف، والتأمل في طبيعة الأفكار، وهو من الفيض الإلهي. أما العقل العملي فيختص بطوري النشاط الإنساني الأول، والثاني، يعمل على كبح جماح الشهوات، ويعطي التوجيه، للتعبير الإنساني السليم في مجال السلوك والأخلاقيات.^(٢٠) وتمتد هذه الثنائيات إلى تقسيم العلم إلى قسمين، حسب الغاية التي ينتهي إليها أي علم هما: علم نظري، وعلم عملي. يختص العلم النظري بالبحث عن الكليات والعلل الأولى، والبحث وراء ما هو مطلق وأزلي.. وحيث أن غايته المعرفة، وأعلاها الحكمة والفلسفة، فإن العلم النظري يرتبط بفضيلة العقل. أما العلم العملي فمهمته البحث وراء الجزئيات التي تقع في نطاق ما هو كلي، وغايته تدبير سلوك الإنسان والتحكم

فيه، ويرتبط العلم العملي بفضائل العقل العملي الذي يضبط السلوك ويوجه
الأفعال^(٢١).

ثم يقسم أرسطو الفضيلة، تبعاً لتقسيم الطبيعة البشرية إلى غاذية (نفس نامية)، لا
تصدر عنها فضيلة ما، ونزوعية (نفس حاسة) حيث تتنازع الفرد قوى عديدة، تصدر
عنها فضيلة إذا سارت تحت سيطرة القوى الناطقة، أما الناطقة فتصدر عنها الفضائل
العقلية، وهي أرقى أنواع الفضائل، كونها صادرة عن العقل النظري. (٢٢) والملاحظ
هنا، بروز التأثيرات الأفلاطونية على فكر أرسطو، كون الأخير كان تلميذاً لأفلاطون،
غير أن أرسطو ناقض أستاذه، وظهر على فكره نزعة الواقعية العقلية التي كان لها الأثر
على التربية، تجلت في الاهتمام بالعلوم الطبيعية، وبالتحريب، وإن كانت الفضائل التي
يذكرها العقل النظري هي أسمى غايات التربية، كما سيتضح.

غير أن الفلسفة الواقعية شهدت تحولات كبيرة في العصور الوسطى الأوربية،
حيث ظهر الاتجاه الديني على يد "توما لاكويني" وغيرهم، وفي عصر النهضة وبعده
قوى الاتجاه الواقعي وتطور، عندما سيطرت النزعة الإنسانية، والاجتماعية التحريمية،
ثم العلمية، والطبيعية، وأخذت الفلسفة الواقعية تتخذ أكثر من منحى فكري، ليس
للنظر والتأمل، وإنما لتفسير الواقع وتغييره، وبرزت في شكل تيارات ومذاهب فكرية،
تمثلت في:

- التيار الواقعي الإنساني، ووضح في دراسة الأدب القديم.
- التيار الواقعي الاجتماعي، وبرز في دراسة الواقع الاجتماعي، ودور التربية في إصلاحه.
- التيار الواقعي الحسي، ووضح في دراسة الظواهر الطبيعية باستخدام الحواس حراء
المحسوس، واستخدام الطرق الاستقرائية.
- التيار الواقعي الطبيعي، ووضح في دراسة العلوم الطبيعية.

• ثم ظهرت الواقعية العلمية التي تنتهج الموضوعية العلمية، لاكتشاف القوانين والحقائق التي تحكم العالم.

وكذا ظهرت الواقعية في الفن، والتصوير، وغير ذلك من التيارات والمذاهب الثانوية التي دخلت ضمن الواقعية.

نتيجة للتغيرات المتسارعة التي شهدتها القرنين ١٩ و ٢٠ تفرعت الزعة الواقعية العديد من المدارس التي تراوحت بين الواقعية الدينية، والواقعية المادية، والملمدة أحياناً. وأشهر هذه المدارس هي: الواقعية العقلية، والواقعية الطبيعية، والواقعية النقدية، والواقعية الجديدة أو الملمدة، التي تؤمن بالعلم، وتطبيق منهجه. - الدارم - الملمدة على القضايا والمشكلات الفلسفية، وينتمي إلى هذه المدرسة أكثر التيارات الفلسفية المعاصرة، وأهمها: المادية، والوجودية، والتحليلية، والوضعية... الخ.

وعلى الرغم من وجود تلك المدارس والتيارات والمذاهب في الفلسفة الواقعية التي تبدو متناقضة، ومتباعدة، وأحياناً أخرى متداخلة مع فلسفات أخرى، إلا أنه توجد بعض القواسم المشتركة أو الأسس العامة التي تجمع بينها في العديد من المنطلقات الفكرية للفلسفة الواقعية.

ولعل أشهر فلاسفة الواقعية إلى جانب أرسطو هم "ابن سناء"، و "الفارابي"، و "ابن الهيثم" عند المسلمين، و "فرنسيس بيكون"، و "جون لوك"، و "دافيد هيوم"، و "هاربر سينسر"، و "راسل" في أوروبا، وهذه الأسماء نجد أن الفلسفة الواقعية أكثر انتشاراً في الفكر البريطاني، والأمريكي.

أسس الفلسفة الواقعية:

يمكن عرض أهم الأسس والمبادئ التي يلتقي عندها التفلسف الواقعي، وهي كما يلي:

١- العالم الطبيعي المادي له وجود مستقل عن الفكر:

إن جوهر العالم الطبيعي أساسه مادي ووجوده واقع حقيقي قائم بذاته مستقل عن العقل أو الفكر المدرك له. وما العقل ونشاطه إلا محصلة التجارب والخبرات الحسية المستمدة من عالم المادة، كما أن المعاني والمفاهيم مأخوذة أساساً عن أشياء ومواقف مادية، وبالتالي فإن العقل ونشاطه نابعان من المادة ونابعان لها^(٢٢)؛

ومع أن الواقعة الدينية ترى أن المادة والعقل من خلق الله، وغير ذلك من الاختلافات الجانبية في هذا المبدأ، فإن جميعهم متفقون على أن الواقع المادي وما يحويه له وجود مستقل عن العقل الذي يقوم بإدراكه، كما أن الطبيعة وعناصرها نامية، متغيرة، بينما الإله ثابت وأزلي، لأنه خالق كل شيء.

٢- التكامل بين الحواس والعقل:

تؤمن الفلسفة الواقعية بالحواس باعتبارها أدوات العقل، يتقبل وقائع العالم الخارجي وصورته إلى عقل الإنسان، فيدرك الإنسان العالم، ويتفاعل مع نيته. نزعهم خداع الحواس، إلا أن الواقعيين يثقون بها، ويتقبلون على خداعها أو قصورها. هذا بإحضارها لسيطرة العقل وأحكامه، والاستعانة بمنهج البحث العلمي، وتفنن جهة أخرى فإن الحواس تساعد العقل على التأكد من القضايا العقلية التي يصل إليها العقل، وإثباتها عن طريق التجارب والخبرات الواقعية، وهذا تكامل الحواس مع العقل في إدراك البيئة والتفاعل معها تأثيراً وتأثراً.

٣- المزج بين الجسم والعقل:

هناك بعض المواقف المتباعدة حول الطبيعة البشرية، ففي حين يعتبر الواقعيون العقليون، وعلى رأسهم أرسطو أن النفس أو العقل مرتبط بالجسم وممزج به، وهؤلاء الارتباط بين قوى الكائن الحي ووظائفه، فإن الواقعيين الدينين يرون أن أممي مسا في الإنسان هو روحه وعقله، وإن كانوا يرون أن الجسد والروح يشكلان طبيعة واحدة

(٢٤)، بينما بعض تيارات الواقعية الجدليلة تنكر الروح وتشكك فيها، أو أنهم غير قادرين على إثباتها. وفي حين يؤكد البعض حرية الاختيار عند الفرد، يرى البعض الآخر أن حرية الإنسان ظاهرية، كونه محكوم بالقوانين، كما أنه خاضع لقوانين العالم، وفي حين يرى البعض بأنه لا توجد قوى فطرية تحدد الطبيعة الإنسانية، كون الإنسان برلد وعقله صفحة بيضاء، يرى البعض الآخر أن تلك الطبيعة متحدة بعوامل طبيعية والعوامل الوراثية أو الفطرية.

على كل حال يتفق الواقعيون -مهماً أن الإنسان هو أحد أفراد النوع الحيواني، والإنسان جزء من هذا العالم، وخاضع لقوانينه، وإد الإنسان تكون من عقل وجسم متحدين.

٤ - المعرفة عملية استكشاف العالم المادي

نهر الواسع، وسرير أفكار عديدة في الإنسان، وأن مصدر المعرفة هي حقائق ومعلني ومفاهيم قائمة بذاتها، ومستقلة عن العقل، الذين يقوم باستكشافها، واكتسابها نتيجة لمروره بالتحيزات... فالخيال والخيوم، والأحجار حقائق قائمة بذاتها. والنسار محرف، والماء يجل... بخ. إذ لمعتقد كامن: الأشياء، والإنسان يكون معرضه من المواقف الطبيعية، ثم تأتي المعرفة المنهجية للعلم التي يصوغها العقل مساعدة الإدراك الحسي عن طريق المنهج التدريبي أو المناهج الحديثة للعلم، وبهذا نقدم لنا العلم المعرفة الدقيقة والموضوعية حول العالم، وصدق المعرفة يتوقف على مدى انطباقها على العالم الخارجي موضوع المعرفة (٢٥) والفكرة وسيلة التحقق من ذلك الصدق إلى أن تظهر معرفة تجريبية جديدة تعيد تصحيح الأفكار والمفاهيم السابقة.

ومن هنا فالمعرفة الواقعية تتميز بأنها المعرفة الطبيعية عمن الظواهر والأشياء وعلاقتها بالإنسان، وتعتمد على الملاحظة والتجريب العلمي، وتظل صادقة في حدود معرفتنا بهذا الشيء، ولها تراكمية يضيف إليها كل جيل مما أبدعه.

٥- صفة هذا العالم التغير:

لا وجود للثبات واليقين المطلق في الواقعية، فالطبيعة وعناصرها نامية، ومتغيرة، وإن كان الاتجاه الديني في الواقعية يرى أن الروح جوهر خالد، والإله سابق لكل شيء، وباق بعد فناء كل شيء، وإن معرفة الحقيقة لا تكون بدراستها لقدسية الإله، ولكن بدراستها لمظاهر هذه القدسية الخارجية المتمثلة في الطبيعة وعناصرها المتغيرة^(٢١)، غير أن هذا التغير تسمي، كون هذا العالم خاضع لقوانين ليس للإنسان إلا سلطة قليلة عليه.

٦- معيارية القيم الاجتماعية:

هناك بعض الآراء المتباينة حول بعض القيم في الواقعية، وبخاصة حول ما يتصل بالأديان السماوية بين التيار الديني، والتيار للمادي، وهو خلاف معروف، وإذا كان التياران يتفقان على عدد من القيم، إلا أنهما يختلفان حول منطلقات التفكير بهذه القيم، من حيث مدى اعتماد هذه المنطلقات على الدين... فربما منه أو بعدها عنمه، ومع ذلك فهم متفقون على بعض القيم: كالتعاون والإخاء والتراحم... الخ.

ينظر الواقعيون للقيم من ناحية خيرها ونفعها لأكثر عدد من الناس على أساس أن هذه القيم تعتبر معايير لضبط وتوجيه السلوك الإنساني في المجتمع.

والقيم باعتبارها حقائق موضوعية قابلة للبحث والتحديد، ويعتمد نفعها لأكثر عدد من الناس، فإن هذه القيم متغيرة، نسبة في الواقعية، وتختلف من مجتمع إلى آخر، فما هو خير في مجتمع، قد يكون شراً في مجتمع آخر، بناءً على المنفعة التي يجنيها أغلب الناس، ذلك أن ثقافة كل مجتمع هي التي تضع للقيم مقاييس، وضوابط، وتضفي عليها معاني ودلالات كي تصبح جزءاً من نسج الحياة^(٢٢).

بيد أن هذه القيم ونسبتها في الواقعية لا يعني أنه ليس هناك قيمة إنسانية متفق عليها لدى تيارات الواقعية، بل العكس، فرغم وجود اختلافات بينهما، إلا أن هناك قاسماً مشتركاً لعدد من القيم، هي محل تقدير واحترام، بغض النظر عن اختلافها الفكري، مثل: التعاون، والعمل، والإخاء، وقيم العلم... الخ.

ومن ناحية أخرى يتسع للمضمون الاجتماعي للقيم في الواقعية، من حيث أن القيم إذا كانت أفعالاً اجتماعية، لها ضوابط واقعية معاشة، فإن القيم تصبح معايير للحكم على أفعال السلوك المرغوبة، وغير المرغوبة، وإطلاق الأحكام على الأشياء والمواقف.

التطبيقات التربوية لفلسفة التربية الواقعية:

يمكن تبين تطبيقات الفكر الفلسفي الواقعي في التربية، في النواحي التالية:

١- تنظيم بيئة التعليم في التربية الواقعية:

انعكس الفكر الفلسفي الواقعي في تشكيل نظام تعليمي يتوافق مع الأسس التي تقوم عليها الواقعية، تمثل ذلك في قيام مراحل تعليمية، وأنواع تعليمية مواكبة لمراحل نمو أبناء المجتمع وأعمارهم، وقدراتهم، وتستجيب لاحتياجاتهم ومطالب المجتمع، وما تطلبه هذا من إيجاد المدارس العلمية، والمهنية، والتطبيقية، والاهتمام بالعلوم المختلفة: النظرية والعملية، الطبيعية والبيولوجية، النفسية والاجتماعية، التي جميعها تهتم بالتربية الجسمية، والعقلية، والوجدانية.

وبهذا اتسعت هذه النظرية لإيجاد نظم تعليمية بمؤسسات، وبرامج، وكذا أساليب موجهة لفئات مختلفة من السكان.

٢- الأهداف في التربية الواقعية:

هناك بعض الاختلافات بين أجنحة الواقعية في تحديد الأهداف التربوية، والتي

ترجع إلى تطور هذه الفلسفة عبر العصور، وتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية من مجتمع لآخر، ثم إضافات الفلاسفة المحدثين لأفكار وتفاصيل أخرى، لتحقيق أغراض عملية نفعية لهذا البلد أو ذاك، ومع ذلك هناك إجماع على مجموعة من الأهداف التربوية العامة التي تتمثل في تنمية شخصية الإنسان من جميع جوانبها العقلية، والجسدية، والنفسية، والأخلاقية، والاجتماعية، والاقتصادية، في كل متكامل، وفقاً لأبعاد حياة المجتمع وأنشطته المختلفة، وذلك بتزويده بالمعارف المتكاملة التي يحتاجها للحياة في العالم الطبيعي، وتنمية المهارات الضرورية للعيش في المجتمع، والتفاعل معه، وكذا إكسابه الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك التي تمكنه من التكيف مع بيئة، والتوافق معها مادياً وثقافياً.

إن الأهداف التربوية في الواقعية، تصاغ بصفة عامة مما يجعلها تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع أي مجتمع أن يصيغها لتمشى مع مطالب هذا المجتمع واحتياجاته، وتنسجم مع الواقع الثقافي والاجتماعي، طالما أن نواتجها النهائي تنمية الفرد من جميع جوانبه كما سبق ذكره، وتجعله ينمو في سياق الحياة، يتعامل معها، ويتكيف فيها، وتؤدي به إلى حياة مستقرة قاضلة.

٣- المنهج في التربية الواقعية:

طبيعي أن يعكس المنهج التربوي، ومحتواه الأهداف في التربية الواقعية، حيث يجب أن يشتمل المنهج على كل ما هو موجود في العالم الواقعي، بما من ذلك النظرة لشخصية الإنسان، وأنما مختلف جوانب شخصيته، من خلال زوايا حياة المجتمع وأنشطته. ولهذا فإن المنهج يستمد من حاجة للتعليم ومطالب نموه، ومن واقع المجتمع وتحدياته. وعلى ذلك فإن محتوى المناهج ومواده الدراسية يجب أن تشمل سني:

- العلوم الطبيعية، كالعلوم التي تدرس الطبيعة، ومادتها، وأحوالها، والفيزياء، والكيمياء.
- العلوم البحتة والتطبيقية، كالرياضيات، والهندسة والجبر، والطب، والزراعة.
- العلوم الاجتماعية، كالسارمخ والاجتماع، وعلم النفس، والاقتصاد، والأنثروبولوجيا.
- مواد الفنون، كالمرح، والموسيقى والرسم.
- مواد التربية البدنية كاللعب والتمارين الرياضية، والتدريب البدني.

هذا وقد اتسع المنهج في التربية الواقعية، ليشمل ليس فقط الكتب، والمطبوعات الخارجية، وإنما أيضاً البيئة المحلية، والأنشطة الثقافية، والدينية، والاجتماعية، والفنية؛ بالإضافة إلى ذلك فمنهج التربية الواقعية قابل للتعديل والتغير حذفاً أو إضافة. وفقاً لما يأتي به العلم من مكشفات، وما يحدث في المجتمع من تطور وتغير (٢٨)، مما يستدعي تغيير محتوى المنهج أو استخدام إضافات جديدة، كلما دعت الحاجة لذلك.

٤- طرق التدريس في التربية الواقعية:

تعتمد طريقة التدريس في التربية الواقعية على المناقشة، والحوار، في نقل المعرفة، باستخدام التحريب، والملاحظة، والاستقراء، والاستعانة بالوسائل البصرية، والسمعية، والمشاهدات، وكذا الرحلات. وعلى المعلم أن يكون لدى المتعلمين القدرة على استرجاع المعلومات، وشرحها، ومقارنة الحقائق، وتفسير العلاقات بينها، واستنباط معاني جديدة^(٢٩).

والبحال مفتوح لاستخدام طرق وأساليب أكثر تشويقاً، وتخذ اهتمامات المتعلم، وتشجيع رغباته، وتثير استطلاعاً على اكتشاف البيئة المحيطة، وفهم القوانين التي تحكم هذا العالم الطبيعي والاجتماعي.

٥- مكانة المعلم في التربية الواقعية:

للمعلم في التربية الواقعية مكانة كبيرة، فله سلطة عليا، يمكنه من اعتبار عناصر المنهج وفرضه على التلاميذ، وهو الذي يستخدم الثواب لحفظ النظام، وتشجيع اكتساب العادات المرغوبة في التعليم.

وكون المعلم متخصص في العلوم الطبيعية والاجتماعية، فهو القادر على تعليم تلاميذه، وتمكينهم من معرفة القوانين العامة، واكتشاف الفضائل، وهو الذي يستثير نشاطهم، ويدفعهم للتحرير والتدريب، واستقراء الظواهر الطبيعية.

وإذا كان المعلم يؤكد حرية التلميذ في تنمية قدراته فهو الموجه والمرشد له، كما أنه يدرّب تلاميذه على المعايير الخلقية للإنسانية، لأن الفضيلة تكتسب بالتعليم.

ثالثاً: فلسفة التربية البرجماتية.

تعد الفلسفة البرجماتية من أهم وأشهر الفلسفات التي ظهرت في القرن العشرين، نشأت في أمريكا وترعرعت في بيئة ومناخ ملائم لها، وفاقت شهرتها الأقسام، حتى غدت الفلسفة الرئيسية للتربية، ليس في أمريكا فقط وإنما في بلدان كثيرة من العالم.

ولنبداً بالمعنى، حيث تعني كلمة البرجماتية (Pragmatism) حرفياً "العملي" أو الفعل في الحالة الممارسة. ويمكن فهم حقيقة البرجماتية من تتبع المعنى الاصطلاحي، وذلك بالنظر إلى ما عناه مؤسسوا هذه الفلسفة، ورويتهم إلى جانب أو أكثر مما تتسم به هذه الفلسفة من مميزات.

مر استخدام كلمة (Pragmatism) بثلاث مراحل، ارتبطت بمؤسسي هذه الفلسفة، إذ أن "كلّ" نه زاوية النظر داخل هذا المذهب. فأول من استخدم هذا المصطلح "تشارلز بيرسي" (١٨٣٩-١٩١٤) بمعنى أن العمل المنتج هو معيار الحقيقة، وصدق

الآراء في نفعها. وليس التأمل النظري. أما "وليم جيمس" (١٨٤٣-١٩١٠) فوجه التفكير نحو العمل والمستقبل، ورأى أن معيار صدق القول هو ما نحققه من نتائج في سلوكنا وتحسين أحوال حياتنا العامة، أما "جون ديوي" (١٨٥٩-١٩٥٢) السذي يعتبر بحق مؤسس الفلسفة اليرجمائية، فقد استخدم مصطلحين مختلفين، أطلق على الأول لفظ المذهب الأداة (Instrumentalism) أو "الوسيلي"، ويقصد به القيمة الوظيفية للعقل، وأطلق على المصطلح الثاني "المذهب التحريري" (Experimentalism) ويقصد به الخبرة في كسب المعرفة، وحل المشاكل التي تصادف الفرد والمجتمع.

وقد جعل هذا أنصار اليرجمائية ينظرون إلى معنى اليرجمائية من زاوية مميزاتها، فسميت "بالفلسفة العملية" لتؤكد قيمة العمل والنشاط في كسب المعرفة. وسميت "بالفلسفة الأداة" لنظرها إلى المعرفة، والخبرة، والأشياء على أنها وسائل لتأكيداها على أهمية الطريقة التحريرية لكسب المعرفة وحل المشاكل^(٣٠). غير أن هذه الآراء المختلفة للفلسفة اليرجمائية لا تعني أنها متناقضة أو تحوي اتجاهات متباعدة، ولكنها مترابطة متداخلة بالنظر إلى المبادئ العامة التي عبرت عنها تلك الأسماء.

وبهذا الإطار العام الذي يجمعهم، ومن تبعهم من فلاسفة ومرسّين يرجمائين. فمهما تعارضت زوايا النظر، فهناك اتفاق على أن المعنى العام للفلسفة اليرجمائية، هو كل نشاط يسلم بأن الطبيعة والمجتمع غير محددين وناقضين أساساً، وهما في حاجة إلى تحسين وتطوير^(٣١). والإيمان بقيمة العمل والتجربة كمصدر للمعرفة، لحل المشكلات وإصلاح المجتمع وتقديمه.

وفي تعريف "جون ديوي" للفلسفة يرى أن موضوع العلم هو ماهية الأشياء وكيفية تنظيمها في علاقات. أما موضوع الفلسفة فهو ماهية القيم، وكيف تشتق،

ومكانها في تنظيم الخوة^(٢٢) ويرى أن واجب الفلسفة هو تحرير عقولنا من التحيزات، وترينا كيف نعرف العالم، وكيف نستطيع حل مشكلات المجتمع وتقلعه.

مصادر نشأة الفلسفة البرجماتية وتطورها:

استمدت الفلسفة البرجماتية أصولها ومبادئها من الفلسفات والحركات الفكرية الأمريكية، حيث أخذت من "كانط" العقل العلمي، ومن "شوبنهاور" الإرادة، ومن "دارون" البقاء للأصلح، ومن "بيكون"، و"لوك" التجريب، ومن "هيجل" الديالكتيك" كما تأثرت البرجماتية بالحركات الفكرية التي سادت أوروبا منذ القرن السابع عشر، حتى القرن العشرين، وعلى رأسها الحركة الواقعية، ومذاهبها، ثم الحركة الطبيعية الرومانتيكية التي أسسها "روسو"، والحركة النفسية التي قسدها لوانيسا "بستالوزي" و"فروبل" ثم الحركة العلمية، والحركة الاجتماعية، وإلى جانب ذلك من أسفرت عنه نتائج البحوث النفسية، والبيولوجية، ثم المبادئ الديمقراطية وخصائص المجتمعات الصناعية وبخاصة في أمريكا.

وكل هذه التأثيرات وجدت في البيئة الأمريكية التي شكلت النسخ المناسب لظهور البرجماتية، كفلسفة أمريكية النشأة، محددة للملامح والقصص، حيث أن أمريكا الأراضي، وإقامة المنشآت وغير ذلك. ووجدت رأسمالية ناشئة شرهة للتملك والثراء. التي بدورها استمعلت الزواج واستمعلهم، وقضت على المنود الحمر وحاضرت بقاياهم، لتحقيق أكبر منفعة لأغلب السكان، وهم البيض.

وبعيدا عن قيود الكنيسة، والمؤثرات السياسية في أوروبا، حكم أمريكا ترسيمخ قيم عن سبل تطوير الصناعة الحديثة، وتطوير المجتمع الأمريكي، حتى لو كان على حساب مجتمعات أخرى.

ومن خلال كل ذلك نشأت الفلسفة الرجائية وازدهرت في أمريكا، لتصبح الموجه الفكري والعملية للمجتمع الأمريكي.

واستغرقت الرجائية في الجانب العملي، دفعت البعض إلى اعتبار الفلسفة الرجائية اقرب إلى طريقة للحياة والعيش القائم على منهج للتفكير والتحليل، منها إلى اعتبارها فلسفة أكاديمية عديمة الحكمة البناء الفكري.

وعلى كل حال، تعتبر الرجائية هي الفلسفة التي ظهرت في أحضان التربية، ومنها انتقلت إلى ميدان الفلسفة كنظرية لها بناؤها الفكري الواضح. وهذا راجع إلى أن مؤسسها الحقيقي "جون ديون" كان معلماً، حيث اشتغل بالتدريس سواء بعد تخرجه من الجامعة أو أثناء تحضيره للدرجة الدكتوراه، أو بعدها، وظلت التربية محل اهتمامه، مطبقاً فيها جميع أفكاره الفلسفية، مختبراً لها، ومبدعاً فيها من تجاربه، وخبراته الشخصية.

وهنا يرى "جون ديوي" أن التربية هي الحياة وليس الإعداد له. وإذا كانت التربية عملية اجتماعية، وهذه العملية تمثل المركز الجوهرية في البناء الاجتماعي، فإنها تعتبر أعظم وأهم وسيلة يحدد بها المجتمع نفسه، ويصحح حركته، وتزداد أهمية وخطورة أدوارها مع تعقد الحياة المعاصرة، وما تشهده المجتمعات من تغيرات متسارعة شملت كل نواحي حياة المجتمع.

يرى "جون ديوي" أن إصلاح المجتمع على أسس الرجائية ضروري لعلاج المشكلات الاجتماعية، وهذا الإصلاح يحتاج إلى إصلاح تربوي. فالتربية ضرورية لتعديل ما اكتسبناه من الماضي، وما تعودنا عليه. والسبيل إلى ذلك دعم النظام التربوي، يتقبل التغيرات اللازمة لتحقيق هذا المجتمع^(٣٣).

أسس ومبادئ الفلسفة البرجماتية:

يمكن التعرف على منطلقات الفلسفة البرجماتية وأفكارها الرئيسية حول المسائل والمشكلات الفلسفية، من خلال المبادئ والأسس التالية:

١- العالم أساسه التعدد والكثرة:

ترى البرجماتية- على خلاف المثالية- أن العالم ليس جامد ومطلق بل هو متعدد وذو معالم كثيرة، بل إنه في دور التكوين، أي أن حقيقة العالم ناقصة، وليس مكتملة، ومعنى ذلك أن العالم نظام مفتوح، ينطوي على تفورات عديدة واحتمالات لتحسينه وتطويره، والآفاق أمامه مفتوحة.

كذلك فالمجتمع في نظر البرجماتية مرن، ليس من طبيعته التماسك بين مكوناته، فيه تتصارع القوى والنظم الاجتماعية، وتتعارض التيارات والاتجاهات، وتباین الأفكار والآراء، داخل البناء القيمي^(٢٤).

وفكرة التعدد والكثرة في الطبيعة والمجتمع تتيح أمام الإنسان إمكانية تغير بيئته، وإصلاح المجتمع، وإيجاد الظروف الملائمة لتطوير حياته، وأسلوب معيشته، وتكيفه مع الظروف المتغيرة المتجددة.

٢- جوهر العالم التغير المستمر:

رفضت البرجماتية فكرة الثبات والخلود، ومبدأ الثنائية للعالم، كما سادت في المثالية، وترى أن العالم وما يحويه من مظاهر الطبيعة والمجتمع، والإنسان في حالة تغير دائم، وضرورة مستمرة، فكل شيء يتغير. فالأشياء تتحول من صورة إلى أخرى والأحداث تأتي وتذهب والكائنات الحية تولد، وتموت، والمجتمع وثقافته ينمو ويتحول من شكل إلى آخر، وهكذا لا يوجد ثبات وجمود بخارج نطاق الحركة والتغير والتقدم، فالتغير حقيقة الكون وجوهره.

وحيث أن التغير هو جوهر هذا العالم وحقيقته، فليس ثمة أمان، حيث أننا لا نستطيع أن نتق في أن أي شيء سوف يظل ثابتاً إلى الأبد على الأرض^(٣٥). ذلك أن التغير يعني حدوث شيء ليس في الحسبان، وبالتالي لا بد من الشك واللايقين، لتوقع ما سيحدث وما قد يوجد من تحديات وظروف، وعلى الإنسان والمجتمع أن يستعدا، ويحتاطا لهذا وذلك، وبغوا من طريقتيهما، كلما دعت الحاجة لذلك. وهذا مستنولد الحقائق والأفكار، بتفاعل الإنسان مع ما يحيط به من أشياء، وسيتمكن الإنسان من خلق عالمه، بإعادة تركيب خبراته، وتفاعلاته الاجتماعية والبيولوجية مع بيئته.

٣- وحدة الطبيعة الإنسانية وتكاملها:

هناك وجهتا نظر متباينتين حول العقل والجسم. فالمثالية تؤكد سيادة العقل، وتجعل منه نقطة التفسير لكل ضروب السلوك الإنساني، حيث أن الجسد خاضع لحكم العقل، ويتسع نشاط العقل ليشمل الخيال، والعاطفة، بل إن فهم الأخلاقيات هي سمة من سمات العقل. أما الواقعية فترة عموماً أنه ليس ثمة وجود سوى للجسم، ولا عقل سابق على السلوك، فالجسد هو المسيطر على العقل وكل أنواع الإبداع الإنساني.

أما الفلسفة البرجماتية، ترى أنه من العسير عزل العقل عن الجسد، فما نصفه بأنه العقل يظهر في أفعال الجسد، وفي السلوك والحواس، وتلك التفرقة تشوه بأنه العقل يظهر في أفعال الجسد، وفي السلوك والحواس، وتلك التفرقة تشوه وحدة الإنسان، ولذلك ترفض البرجماتية التفرقة بين العقل والجسم، وترى وجوب النظر إلى النشاط الإنساني نظرة متكاملة، تجمع بين العقل، والجسم، والبيئة في متصل واحد. وتضيف البرجماتية الحرية الحية التي يعيشها الناس. فالتناس يتصرفون وفقاً لتبادل الرغبات والمقاصد والمعاني، حيث تستجيب ذواتهم، وتتوافق من خلال ضروب الاتصال والتفاعل.

"وكون ديوي" إذا كان يؤكد أن طبيعة الإنسان وحدة متكاملة بسين الجسم

والعقل في آن واحد، فإن وحدة هذه الطبيعة الإنسانية تبرز منسج خلال الاتصال الكامل، والاعتماد المتبادل بين الفرد والمجتمع، وبين الإنسان والطبيعة^(٣٦). وبالترسيخ يمكن استدعاء التطور الكامل للفرد من خلال التعديد المستمر للخبرة، واتصاله بالآخرين، وتعليمه كيف يحيا في المجتمع، وهنا تفسر الطبيعة الإنسانية في البرجماتية وفق المبادئ التالية: (٣٧)

- الوحدة العضوية بين الإنسان والبيئة: بمعنى أن نشاط الإنسان نتيجة عضوية للأحوال الداخلية والموثرات الخارجية.
- طبيعة الإنسان متعددة ومرونة: حيث تنمو طبيعة الإنسان وتظهر من خلال تفاعل الفرد مع عالمه الخارجي، وتغير عن نفسها في مظاهر مختلفة، ومعنى هذا أنه ليس هناك سلوك سابق محدد للإنسان، ولكن الإنسان مرن لديه القدرة على التمييز والاختيار من بين عناصر البيئة، كما يحفزها على النمو، والتكيف.
- قدرة الإنسان على التعلم: أي مراجعة الإنسان لخبراته في ضوء نتائج خبراته السابقة، واستخدامها في مواقف الحياة.
- الإنسان مجموع علاقات: بمعنى أن شخصية الإنسان تتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي مع كل ما يحيط به.

٤- أدوات المعرفة ووظائفها:

تكرر البرجماتية المعرفة القبلية للإنسان، أو سابقة على التجربة، ولكنها نابعة من الخبرة، والنشاط الذاتي للفرد، وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به، وسعيه من أجل البقاء والعيش، والتغلب على المشاكل التي تواجهه. والمعرفة الحققة بحسب أن تكون أدائية، ووظيفية. فمعرفة الحققة هي التي تساعدنا على إمكانية تطبيقها، والتغلب على مشكلات الحياة، وعلى تكيف البيئة وتطويرها لخدمة أغراضنا وإرضاء

حاجتنا^(٣٧). والمعرفة التي لا يمكن استخدامها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية لا قيمة لها، حتى بما في ذلك المعرفة الماضية، فإذا لم تساعدنا على فهم وحل مشكلات الحاضر، أو التنبؤ بالمستقبل فلا معنى لها.

وفي هذا الشأن يعتبر "جون ديوي" أن الأفكار والتصورات والنظريات بما هي سوى وسائل أو أدوات، ننحصر فيمتها، بل ووظيفتها فما تمكنا من حل مشاكل الحياة الحالية والمستقبلية، لأن قيمة التصورات العقلية تحددها النتائج العملية للتجربة، وهذه النتائج هي التي تجعلنا نحكم على فكرنا بالصدق، أو الكذب، والفكرة الصادقة هي الفكرة الناجحة التي ننجي ثمارها بالتجربة والعمل.

ولما كانت المعرفة هي وحدات خبرية، فإن وظيفة المعرفة المكتسبة هي التي تساعد الفرد على توجيه الخبرات اللاحقة له، وتعطيه حرية الاختيار، والتصرف بنجاح التفورات، والمواقف المختلفة.

٥- نسبية القيم:

ترى البرجماتية أنه ليس للقيم وجوداً في ذاتها أو القيم العليا المفروضة على الإنسان، وإنما هي أمور إنسانية تنبع من صميم الحياة، نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والمجتمع، أي من الخبرة والتجربة، وهذا فالأخلاقي لها طبيعة اجتماعية، أي أنها لا تنبع من الذات أو الضمير أو العقل، وإنما يكتسب الفرد قيمة الأخلاقية عن طريق خبراته، والتفاعل مع ما حوله، مثلها في ذلك مثل معارف هذا الإنسان، ومهاراته، وعاداته، واتجاهاته التي يكتسبها عن طريق الخبرة^(٣٨). ولذلك نقول أن القيسم في البرجماتية نسبية، لأنه ليس لها وجود مطلق، وليست ثابتة أو نهائية، وإنما هي متغيرة، وهي وسيلة إلى غاية. بمعنى أنها تؤدي وظيفة، ووظيفتها مساعدة الفرد على النمو، والسلوك الواعي، وتساعد على حل مشكلات المجتمع والنهوض به.

ويتوقف صدق القيم الأخلاقية، أو كذبها على النتائج العملية، وما نخبه من مسار بالتجربة والعمل. فالخلق مثلاً من صنع الإنسان مثله مثل الصحة، والغنى، تبرز في سياق الخبرة، والصدق لا يعتبر قوة إلى بعد التحقق منه عن طريق التحارب^(٣٩).

٦- القيمة الفورية في النتيجة:

لا قيمة للأفكار، والحقائق، والقيم ما لم تقودنا إلى فعل وحركة، وما لم تكسب نفعة لأكبر عدد ممكن من الناس. فالحقيقة هي القيمة الفورية للفكر، ونظير الفكرة صادقة وصالحة للتعامل طالما لم يعترض عليها أحد يثبت بطلانها، وما لم تظل سارية المفعول، مثلها في ذلك مثل ورقة النقد، تظل صالحة إلى أن تتغير. وهذا فإن الحكم الأساسي على قيمة الشيء، والفكرة، والعمل يتوقف على منفعة الفورية. ولأكبر عدد ممكن من الناس، ولأطول فترة ممكنة.

٧- الديمقراطية هي أسلوب الحياة الأمثل:

طلما أن العالم متعدد، وجوهره التغير، والعالم يتسم بأنه نظام مفتوح، وعندما التحكم في المستقبل، وإن المعرفة، والقيم مصدرها الإنسان، والتسليم بأن الإنسان حر وقدراته ليس لها حدود، فإن الديمقراطية هي الأسلوب الأمثل لنظام الحكم والإدارة، بل وأسلوب المعيشة، كون الديمقراطية تتيح مناخ الحرية والتفاعل الإيجابي مع البيئة، والمجتمع والناس، ويستطيع الإنسان استخدام فكره وقدراته في المرور بالخبرة، واختيار النتائج العملية، والإضافة إلى معارفه واتجاهاته وأفكاره... الخ، والإنسان ممن خلال تفاعله مع نظم المجتمع ومؤسساته، وأحزابه، وأفراده، سيعد نفسه متواصلاً مع المجتمع، نامياً معه، ومتكيفاً فيه، وحققاً السعادة له ومجتمعه. ولن يتحقق ذلك إلا في ظل مناخ ديمقراطي حر.

٨- المنهج العلمي أسلوب التفكير الأمثل:

ترى البرجماتية أن التفكير ليس التأمل والجدل، أو الذي يتم في انزعاج عن شعور الحياة، وإنما هو الذي يتم في بيئة مليئة بمثيرات ودوافع، تحمل الفرد على التفكير والبحث، لينقلب على ما يواجهه من مشكلات، وإيجاد الحلول التي تمكنه من التكيف مع نفسه، ومع البيئة.

والتفكير هنا هو الناتج من نشاط الفرد وتفاعله مع بيئته، والعقل والمعرفة ليسا منعزلين عن العمل والخبرة، والتفكير المنطقي السليم هو الذي يسر وفق المنهج العلمي، والمنهج العلمي هو الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، بما في ذلك الرجل العادي. وقد اقترح "جون ديوي" خمس خطوات للمنهج العلمي، تمثل أسلوب الرجل العادي لحل المشكلات، وهي: الإحساس بوجود مشكلة، ووضع فروض، وجمع المعلومات، ثم اختبار المعلومات واختيار المناسب منها، وأخيراً فبعد الاختبار تستبعد فروضاً، وتستبقى أخرى، وبالتالي نحل المشكلة.

التطبيقات التربوية للفلسفة التربوية البرجماتية:

استناداً إلى الأسس السابقة، فإن البرجماتية، وعلى رأسها "جون ديوي" تسرى أن التربية هي الحياة، وليست الإعداد للحياة، بمعنى أنها عملية نمو، وتعليم وتعلم، وتجدد مستمر للحياة، وهي عملية اجتماعية. ولكن تكون التربية عملية حياة فلا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، ولكي تكون عملية نمو، وعملية تعلم، وعملية اكتساب للحياة، فلا بد أن تراعي شروط النمو والتعلم، وشروط اكتساب الخبرة ولكي تكون عملية اجتماعية، فلا بد أن تتضمن تفاعلاً اجتماعياً، وتتم في مناخ ديمقراطي واجتماعي سليم^(١٠).

وما دامت التربية هي الحياة، فإن التربية الصحيحة تتحقق عن طريقسقى الخبرة، والخبرة الصحيحة والنافعة، إذا كانت تقوم على تفاعل الفرد مع بيئته، بما يساعده على النمو المستمر للفرد، وإحداث التغيرات المرغوبة في سلوكه، فإن هذه الخبرة يجب أن تنسم بالاستمرارية، واشتمالها على التفاعل الصحيح، متصلة بالخبرات السابقة، وممهدة للخبرات اللاحقة. والخبرة الصحيحة هي التي تحدث نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد ودوافعه النفسية، وبين الظروف المحيطة به، ثم نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد ودوافعه النفسية، وبين الظروف المحيطة به، ثم محاولة التوفيق بين هذين النوعين من الظروف^(١). وبذلك تكون التربية هي الطريقة العلمية التي ينمي بها الفرد نفسه، ويكتسب رصيد المعاني والقيم، ويجدد بها أسلوب حياته.

وإبراز البرجماتية لأهمية التربية، ومناداتها بديمقراطية التعليم، جعلت التعلم العام إلزامياً، وعمومياً، وجاناً، لجميع الأفراد، وما لمحض عن ذلك من فتح باب التعليم لكل راغب فيه.

١- الأهداف التربوية في البرجماتية:

لما كانت التربية هي الحياة، وهذه الحياة متغيرة، فليست هناك أهداف محددة للتربية، وليس هناك أهدافاً خارج عملية التربية ذاتها. والمهدف الأعلى للتربية هو تحقيق استمرار التربية، أو بعبارة أخرى أن هدف التربية هو أن يساعد الفرد على أن يستمر في تربيته، وفي نموه، وتعليمه، وتكيفه مع بيئته وحياته. أما المهدف الاجتماعي للتربية فهو تحقيق تنظيم أفضل للبيئة.

هذا هو المهدف العامل للتربية، ولكن هناك ثمة أهداف خاصة، نابعة من الموقف التربوي، وكل موقف تربوي يتضمن أهدافاً خاصة به، حيث يعمسد المعلم والمتعلم، بالاشتراك مع مدير المدرسة، وأولياء الأمور إلى وضع أهداف خيرية خاصة لما

سيقوم به المتعلم. من أعمال وبحيرات دراسية، وحتى هذه الأهداف الخاصة تقريبية، وليست أمور نهائية.

أما معايير الأهداف فهي كما ذكرها "جون ديوي" هي^(٢١):

- أن يؤسس الهدف التربوي على أوجه النشاط الداخلي للتلميذ، وحاجاته.
- ترجمة الهدف إلى أعمال وبحيرات دراسية تقوم نشاط المتعلم وتساعد على تفنيد قدراته.
- ارتباط الأهداف بالبيئة الصالحة التي تحرر إمكانيات المتعلمين.

أن الأهداف التربوية هنا تتناول طبيعة الإنسان، ليس بصفته شرسيراً أو خيراً، ولكن نوعية هذه الصفات، ومقاديرها ستحدد طبقاً لما يمر به الإنسان من بحيرات وتجارب، وما يكشفه في نفسه من قدرات ومواهب، واستعدادات عقلية، تمكنه من تحقيق ذاته، وتحسين مجتمعه وتطويره.

٢- المنهج في التربية اليرجمانية:

ترفض اليرجمانية، المنهج والطريقة التقليدية، وترى أن تقسيم المنهج إلى مواد منفصلة مرتبة منطقياً غير مقبول، كون ذلك لا يتفق مع استعدادات الطفل وتكوينه العقلي، كما أنه من الصعوبة بمكان تخصيص مواد للنواحي الإنسانية، وأخرى للنواحي الطبيعية، وإنما المنهج الذي يتفق مع وجهة النظر اليرجمانية، يجب أولاً أن يكون قائماً على وحدة وتكامل المعرفة. وثانياً يجب أن يقوم المنهج على نشاطات الطفل وبحيراته كما هي في الواقع. فمن طريق الخبرة يكتسب المعرفة، وبالتحريب يتحقق من صديقها، ومن منفعتها، وبالتالي تصبح المعرفة وحدة النشاط في المدرسة، ودراساتها إنما هو لحل مشاكل حيوية، لذلك ليس هناك فصلاً بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، أو الإنسانية، وكذا الفصل بين معرفة نظرية، ومعرفة تطبيقية.

إن وحدة المعرفة تلك، التي تنادي بما البرجماتية تفرض أن يقوم المنهج على نشاط الطفل، وليس معنى ذلك أن يحدد منهج أو كتب مقرر أعدت سلفاً من قبل السلطة، وتفرض على كل الدارسين، وتبقى لسنوات طويلة، وإنما فتح المجال أمام نمو التلاميذ، والكشف عن قدراتهم وتنميتها إلى أقصى درجة ممكنة لمجتمع دائم التغير وعلى ذلك يقترح "جون ديوي" مكونات المنهج القائم على النشاط، والدراسات المتضمنة فيه، لمراسل التعليم، في أن يحتوي المنهج على المهن الاجتماعية السائدة، وعلى الموارد الدراسية التي تساعد على فهم الحياة الاجتماعية، وعلى الدراسات والخبرات التي تمكن التلميذ من تنمية قدراته على الاتصال والبحث العقلي، ووضع جملة من الموازين التي يجب أن يمكن من اختيار وتنظيم محتويات المنهج.

وما دامت التربية هي الحياة، فهناك بعض الشروط الواجب توافرها في العملية التعليمية، وهي أن على المدرسة أن^(٤٣):

- تحيي بيئة تتسم بالحياة والواقعة حتى يحدث التفاعل بين المتعلم وبينها.
- تعتبر أن العمل والخبرة هما الطريق الصحيح إلى التعلم والمعرفة.
- معيار تقدم المتعلم هو مدى قدرته على العمل والنشاط والسلوك القائم على البصيرة والذكاء.

٣- طرق التدريس في التربية البرجماتية:

تولي التربية البرجماتية أهمية خاصة لطرق التدريس، كمنها مفتاح التربية السليمة، حيث يرى "جون ديوي" أن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة الصالحة التي تساعد الفرد على بناء خبراته وتجديدها واستمرارها. فالنشاط الذي يذله التلميذ في حرية، فإنه يكون وفق ميوله، ودوافعه، وهنا يتحقق التعلم الفعال، والطريقة الصحيحة التي تساعد التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقلية، وعلى الاستقلال، والتفكير المنطقي، وتشجيعه على الخلق والإبداع (٤٤). هي طريقة حل المشكلات، كونها

تحقق تفاعل التلميذ مع المواقف والمشكلات، وتتيح له المفاضة والفعسل، وأعمال تفكيره ونشاطه، لإيجاد الحل المناسب... والتعلم الفعال، ليس الذي يكسب الفرد معلومات ومهارات فقط، وإنما الذي يسهم في تغير المجتمع وتطوره نحو الأحسن..

٤- أدوار المعلم:

تسعى أدوار المعلم، وتعتقد مهامه في التربية البرجماتية، فهو أولاً صاحب نخوات، وهو ثانياً يخطط للمواقف والنشاط التعليمي، ويضع الشروط الملازمة لتقدم مستوى التعليم من خلال المواقف الحرة، وهو ثالثاً يساعد التلاميذ على تحديد المشكلة، ويساعدهم في جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال المصادر المختلفة، كالكتب، والأفلام، والتسجيلات، والزيارات، والرحلات^(١٥). وهو رابعاً يحترم حرية التلميذ، ويقدّر مشاعرهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم. وهو خامساً الذي يساعد التلاميذ عندما يكونون أمام صعوبات ما، وهو سادساً يمكنهم عن طريق التضاعل الفردي والجماعي، وبينهم وبين البيئة من اكتشاف الخبرات الصحيحة، وتكون العادات السليمة، واكتساب المهارات النافعة، وكل ذلك في جو ديمقراطي حر ولن يستطيع المعلم أن يقوم بأدواره تلك، واستخدام طريقة حل المشكلات، أو طريقة المشروع في التدريس، إلا إذا كان متحمساً ومتساعماً، صديقاً للتلاميذ ومرشداً لهم، ومبتكراً، واسع العقل، صبوراً، ومتعاوناً مع تلامذته، وزملائه، ولديه الحساسية الاجتماعية والسياسية لخدمة مجتمعه.

رابعاً: فلسفة التربية الإسلامية.

قدم الإسلام تصوراً شاملاً للكون ، والإنسان، والمعرفة، والقيم ، تجاوزت إلى حد كبير سائر الديانات سواء كانت معنوية أو مادية، وذلك بنظرته الوسيطة في تفسيره للعالم، ولطبائع الأشياء، والمواقف، والأحداث، واعتداله في تسمير حياة الدنيا والآخرة.

والإسلام باعتباره منهجاً شاملاً للحياة البشرية، يهدي الناس إلى تحقيق السعادة التي رسمها الله في الدنيا والآخرة، في شمول وتكامل، لم يقدم نظرية تربوية مفعلمة لشكل بناء النظام التربوي وأهدافه وطرقه، التي يبنى على أساسها تربية النشء، وإنما قدم الإسلام إطاراً عاماً لطبيعة النظام الإسلامي الذي تنضوي تحته كل نظم المجتمع، الاجتماعية، والاقتصادية، والأخلاقية، وأساليب التعامل، وهذه النظم تختلف في بنائها وعتوئها، وفي أشكالها وأساليبها من زمن إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، وهذه النظم، تستمد مبادئها، وأسسها وغايتها من الإسلام.

والنظام التربوي كأحد هذه النظم فإنه يستمد أسس بنائه وأهدافه ثم عنواه وأسسها من النظام الإسلامي، وذلك باستخلاصها واستنباطها من القرآن الكريم، والسنة النبوية، التي جميعها تناولت مختلف أوجه النشاط البشري، وتنظيم العلاقات بين الناس، وبينهم وبين مجتمعهم، والغايات السامية لخلق الإنسان والمجتمع.

غير أن التربية في الإسلام شهدت خلال مسيرتها الطويلة العديد من التطبيقات للتربية الإسلامية، وكذا العديد من الأفكار والممارسات التي كانت نتيجة لاجتهادات مفكري الإسلام، وعلمائه، ومربييه، لإيجاد هذا النمط التربوي أو ذاك، بتنظيم، وعتوى وأهداف تواكب مطالب المجتمع واحتياجاته. لهذا فهناك فرق بين النظرية التربوية في الإسلام، والنظرية الإسلامية في التربية، على أساس أن الأول يعني ملامح الفكر التربوي لدى عدد من المفكرين الإسلاميين، أي أن محاور بناء الفكر التربوي المستخلص من الإسلام ممزوجاً بتأثيرات الفلسفات والحضارات الأخرى.

ومن مدارس هذا الفكر التربوي: المدارس الفلسفية المحافظة، والمدارس العقلية التي زاوجت بين الشريعة والحكمة، والمدارس الصوفية التي استغرقت في عالم السروح، والمدارس العلمية التي اهتمت بقضايا الحياة ومطالبها. وفي هذه المدارس وجد علماء مسلمون، ووجدت فرق ومذاهب إسلامية، عكست التربية في الإسلام. وفي هذا الشأن يقول "أحمد الأهواني" والرأي عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعميم على الإطلاق، وإنما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذي يلائم هذا المذهب^(٤٦).

أما النظرية الإسلامية في التربية فتشور إلى مصادر الإسلام في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، باعتبارهما يشكلان إطاراً فكرياً، واحداً، شاملاً للحياة أتى به الإسلام، يتجاوز حدود الزمان والمكان، صالح لكل الناس والمجتمعات.. وسوف ينظر لكل نمط تربوي في الإسلام على أنه فكر لتطبيق يوجه العمل والممارسة، كون ذلك يدخل في نطاق الاجتهاد الذي لا يتجاوز حدود قدرات البشر في الفهم والإدراك، والتطبيق.

• المبادئ العامة الموجهة للتربية الإسلامية:

هناك مجموعة من الأسس والمبادئ التي استخلصت من القرآن والسنة، والتي تعتبر بمثابة مرجحات للنظام التربوي في المجتمع الإسلامي، مثله كمثل نظم المجتمع المختلفة، هي:^(٤٧)

١- الكون كله في خدمة التوحيد:

خلق الله سبحانه وتعالى الكون وما فيه من جبال وأنهار ومحيطات، وكل مظاهر الحياة، وما يحويه من ثروات ومعادن طبيعية، وما عليه من البشر والطيور والحيوانات، وسائل المخلوقات، وكلها تسير وفق نظام محكم متناهي الدقة والإعجاز، بما يدل على خالق مبدع...إله واحد أجد، ليس له شريك ولا ولد. وقد خلق الله هذا الكون لحكمة هدية وغاية ثابتة، وليس عبثاً ولا هواً. يقول سبحانه وتعالى: ﴿ خَلَقَ آسْمَانَتَ بِغَيْرِ عِمْدٍ تَرَوْنَهَا وَآلَتْنِىَ فِى الْأَرْضِ وَرَوَيْتُ أَنْ تُحْيِدَ بِكُمْ وَتَنَزَّلُ فِيهَا مِنْ كُلِّ ذَاتٍ ۖ ۝ (١) ثُمَّ يَقُولُ اللَّهُ: ۖ وَءَاخَلَقْنَا الْآسْمَانَتَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَعِينًا ۖ ۝ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا

(١) سورة لقمان: الآية (١٠)

بِالْحَقِّ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٦﴾ ثم قال تعالى: ﴿أَلَمْ خَلَقْنَاكُمْ إِنَّا فَعَلْنَاهُمْ شَيْئًا﴾ (٦).

وقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وهذا الكون لعبادته حيث يقول تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (٧) وهذه العبارة تعني إلى جانب تلبية الإنسان للدعوة الإلهية، الانصياع لأوامر الله، والتمتع بخيرات الله، وشكره على نعمه، لأن الله سبحانه وتعالى سخر ما في هذا الكون من أجل راحة الإنسان وسعادته، باعتباره خليفة الله على الأرض، وعلى الإنسان تعميرها والاستفادة منها بالكد والاجتهاد، دون معصية أو جحود، وهكذا فالكون كله موجه لعبادة الله والحد الأحده.

٢- رسالة الإسلام عالمية:

الدين الإسلامي هو رسالة موجهة لكل الناس جميعاً تدعوهم إلى عبادة الله الواحد القهار، وهدايتهم إلى الطريق المستقيمة، وتحقيق سعادتهم في الدنيا والآخرة. وتقوم هذه الدعوة بالنظر إلى الكون على أنه وحدة متكاملة، من صنع الخالق، فقال جل وعلا ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (٨).

وقال رسول الله ﷺ "الخلق عيال الله، فأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله" (٩). ويعتمد الناس على بعضهم بعضاً، تربطهم مصالح تحتم عليهم التعاون فيما بينهم، والناس جميعاً متساوون، والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والإيمان، فقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ

(١) سورة الماعن: الآية (٣٨)، (٣٩).

(٢) سورة المؤمنون: الآية (١١٥).

(٣) سورة الفلوات: الآية (٥٦).

(٤) سورة الأنبياء: الآية (١٠٧).

(٥) روله أبويعلي والطبراني في الكبير واللفظ لآي يلى

لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقْوَىٰ ﴿١﴾. وإذا كان الله سبحانه وتعالى قد بعث الدين الإسلامي في قوم بينهم، فإنه قد حملهم أمانة الدعوة الإسلامية ونشرها في ربوع الأرض، وحضهم على الصبر والجهاد، في دعوة الناس جميعا للإسلام، ولم يخصهم بشيء إلا بتقواهم والانصياع لأوامر الله، لتبليغ الدعوة دون تعصب أو انغلاق أو تحيز، فلا شعوبية، ولا فرق بين عربي على أجنبي أو فرق بين أبيض وأسود إلا بالتقوى.

وبهذا فالدين الإسلامي دعوة عالمية موجهة للبشر جميعا، لهداية البشرية كلها، تحت راية التوحيد، عن أبي نضرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا لأسود على أحمر إلا بالتقوى) رواه أبو داود وأحمد والترمذي والبيهقي واللفظ لأبي داود

٣- ولادة الإنسان على الفطرة:

يقصد بالفطرة ولادة الإنسان على الحياة والطبيعة القابلة للتشكل، فعلى ظروف التطبيع الأسري والاجتماعي الذي ينشأ فيه الإنسان تتكون شخصيته، وتظهر عليه معتقداته... الخ، قال تعالى: ﴿وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ﴾ ﴿١﴾ وقال جل جلاله: ﴿إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾ ﴿٢﴾. وقال رسول الله ﷺ: "ما من مولود يولد إلا على الفطرة، حتى يكون أبواه اللذان يهودانه أو ينصرانه" ﴿٣﴾. والطبيعة المحايدة للإنسان لا تعني أنه شرير أو غير بطبيعته، ولكن تتنازع هذه الطبيعة قوى وغرائز، عقل وروح، لها مطالب واحتياجات، تجعل الإنسان يكيف نفسه في الوسط

(١) سورة المحمرات: الآية (١٣).

(٢) سورة البلد: الآية (١٠).

(٣) سورة الإنسان: الآية (٣).

(١) رواه أبو هريرة - مسند الإمام أحمد ٨٥٤٣

الذي يعيشه. ومعنى ذلك أن الإنسان ضعيف، لديه إمكانية الوقوع ~~ففيه~~ في الوسط الذي يعيشه. ومعنى ذلك أن الإنسان ضعيف، لديه إمكانية الوقوع في الخطأ والنسيان، ثم العودة للصواب، أي أن الله خلق الإنسان ولديه استعداد أن يسعد نفسه بالخير أو يشقىها بالشر، والخير هو ما ينفعه وينفع جماعته في الدنيا، ويرضى الله عنه في الآخرة، والشر هو ما يضره في حياته، ويغضب الله عليه في آخرته، لذلك جاءت دعوة الهداية الإلهية لتقوية جوانب الخير، وكبح نوازع الشر، ثم يصبح كل إنسان مسؤولاً عن أعماله.

٤- (العوازن والاعتدال):

جاء الإسلام لتطابق شرائعه وأحكامه وآدابه مقتضى الفطرة البشرية، فليس المطلوب من الإنسان أن يمت غرائزه، ويكبت شهواته، وحرمانه من التمتع بما رزقه الله من نعم الدنيا، فذلك منافي للإسلام، إذ قال تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِمُ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ﴾^(١). لأن الكبت والفهر ضد رسالة الإسلام، ومنهجه في الحياة، وإنما على الإنسان أن يضبط غرائزه، ويعلي من شهواته، وعن طريق العقل والروح يستطيع الإنسان أن يتحكم في مشاعره وعواطفه، بقوة الإرادة، وتدريب نفسه على الضبط الإرادي، ومقاومة بواعث الهوى، ولا يسلم نفسه للغضب والفلسط، بقول تعالى: ﴿وَلَا تَتَّبِعِ أَهْوَاءَ قُضِيلِكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ﴾^(٢).

والدين الإسلامي يحرص على إيجاد التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، بالتوسط في كل الأمور قال تعالى: ﴿وَعَدَلْ لَكَ جَعَلْنَاكَ أُمَّةً وَسَطًا﴾^(٣). والتوسط

(١) سورة الأعراف: الآية (٣٢).

(٢) سورة ص: الآية (٢٦).

(٣) سورة البقرة: الآية (١٤٣).

يعني التوازن والاعتدال الذي يتماشى مع طبيعة الأشياء، وفطرة الإنسان، حيث يقول تعالى أصدق القائلين: ﴿فَلَا تَمِيلُوا حَكْلًا أَكْمَلًا﴾^(١). وقول أيضا: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ﴾^(٢). وعلى الإنسان أن يستمتع بما أحل الله من الطيبات، وإشباع رغبات الجسم، والعقل، والعواطف، دون إفراط أو تفريط، وتحقيق الرسالة المكلف بأدائها في الكون، قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾^(٣).

٥- التكامل والتكافل:

المجتمع المسلم مجتمع التكامل والتعاون والإعلاء والتراحم، فالتكامل داخل الجسم البشري بين عقل وجسم وعواطف، يوازيه تكامل داخل المجتمع بين أعضائه، وفئاته وقواه، ويوازي ذلك تكامل وتعاون بين المجتمعات والأقاليم والقارات.

فالإنسان لا تظهر طبيعته الاجتماعية وتكون شخصيته إلا في أسرة ومجتمع، والمجتمعات لا تستطيع العيش معزولة عن المجتمعات الأخرى، قال سبحانه وتعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاهُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاهُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ﴾^(٤).

إن حرص الإسلام على تربية الفرد وتهذيبه، إنما ليكون مصدر عون وغير جماعته ومجتمعه، وكل فرد مسؤول عن أعضاء مجتمعه، وفي الحديث الشريف يقول رسول الله ﷺ: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته" وفي الحديث أيضا: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا" وأيضا: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما

(١) سورة النساء: الآية (١٢٩).

(٢) سورة الإسراء: الآية (٢٩).

(٣) سورة القصص: الآية (٧٧).

(٤) سورة الحشر: الآية (١٣).

يحب لنفسه" ودعوة الإسلام إلى التأخي والتراحم، تجعل الفرد مسؤولاً عن أعضائه ووفاته، يوادهم ويمد يد العون لهم وللشعوب والمجتمعات الأخرى، بما فيها المخالفة لعقيدة المجتمع المسلم، وبما يحقق علاقة التكافل والتكامل بين الأفراد، والجماعات، والمجتمعات، ثم العالم كله.

٦- العمل والإنتاج:

الإسلام دين العمل والإنتاج، وبما يدل على ذلك ورود كلمة العمل في أكثر من ٣٥٠ آية قرآنية. فالإسلام مثلاً هو دين "العبادة والتبذل والتفكير في مخلوقات الله، هو دين العمل والتفكير في مشكلات الواقع، والسعي والكد لما يصلح أحوال الفرد والمجتمع، وما يصلح به الحياة الروحية والمادية معاً.

إن سعادة المؤمن في الآخرة موقوفة على العمل، فليست الجنة للكسالى والعطالين عن العمل، إنما هي لأهل الجهد والعمل والإتقان، يقول الحق جل وعلى: ﴿وَتِلْكَ الْجَنَّةُ الَّتِي أُورِثْتُمُوهَا بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾^(١)، والإسلام لا يعرف المؤمن إلا كادحاً عاملاً مودياً دوره في الحياة، آخذاً منها معطياً لها، مستجيباً لإرادة الله في جعله خليفة في الأرض. ويحضر القرآن الكريم للمسلمين على جعل أيامهم كلها عمل، ولا يقتطعون سوى دقائق معدودة للعبادة، والوقوف بين يدي الله يستمدوا العون والطاقة على العمل والصبر على الصعوبات، وتدبير الحيل لحل المشكلات. يقول تعالى ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾^(٢)، بل إن من تمام كمال المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله، والإيمان الصادق متبوع بأثر عملي، أي أنه اعتقاد، وعمل، وإخلاص معاً^(٣)، فسال

(١) سورة الفرقان: الآية (٧٢).

(٢) سورة الجمعة: الآية (١٠).

تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ ۝ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ ۝ إِلَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ۝﴾^(١)، وقال جل جلاله: ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا ۝﴾^(٢).

٧- التفاوت والمساواة:

لعله من الصعوبة رؤية التشابه والتساوي المطلق في الحياة، فالناس كلهم متشابهون لكنهم ليسوا متساوين، ورغم تشابه المجتمعات والثقافات الإسلامية مثلا إلا أنها ليست واحدة، على أساس أن الثقافة لا تجعل الأفراد نسخا مكررة، رغم أن أصولها الفكرية واحدة. وإذا كانت الحياة لا تسير على وتيرة واحدة وتظهر في صور وأشكال مختلفة من مكان لآخر ومن زمن لآخر، فإن الشريعة الإسلامية مطاوعة متمشية مع تلك الاختلافات والتباينات، وتستجيب لحكمة التفاوت والمساواة فالقرآن الكريم يقرر التفات بين الناس بالعلم، والفضيلة، والرزق كما يأمر بالمساواة بين الناس يقول سبحانه وتعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۝﴾^(٣) وفي التفات في الرزق يقول تعالى: قال تعالى: ﴿نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ ۝﴾^(٤).

ويؤكد الإسلام المساواة بين الناس في الحقوق والتكاليف والمسؤوليات، حيث قال تعالى: ﴿وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۝﴾^(٥) وقال تعالى: ﴿وَلَا

(١) سورة العصر: الآية (٣).

(٢) سورة الكهف: الآية (١٠٧).

(٣) سورة المائدة: الآية (١١).

(٤) سورة الزمر: الآية (٣٢).

(٥) سورة النساء: الآية (٥٨).

يَجْرِمُكُمْ شَتَانٌ قَوْمٍ عَلَىٰ الْآ تَعْدِلُوا أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ (١) وفي الحديث ، يقول رسول الله ﷺ "الناس سواسية كأمنان المشط" ويقول رسول الله أيضا: "المسلمون متكافؤ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم". غير أن التفاوت بين الناس لا ينبغي أن يقوم على عصبية، أو جنس، أو أسرة، أو لون، أو لسان، فالإنسان أخو الإنسان، أما التفاوت فكل ميسر لما خلق له لاستعمال ما استخلف فيه لتحقيق مصالح الناس.

٨- العدل والشورى:

إن أساس قيام مجتمع قوى ومتماسك يعتمد على العدل ، ١١٠-١١١ درى، فإذا كان الدين المعاملة فإن المعاملة تقوم على العدل ، ١١١-١١٢ رى، والتأخي والوفاء، ١١٢-١١٣ حررى والبيعة، لذا اهتم الإسلام ، ١١٣-١١٤ العدل في الجماعة الإسلامية ، تنسلم أخو المسلم لا يظلمه ، ١١٤-١١٥ يعامل المسلم أخاه المسلم بما يحب أن يعاملوه به. يقول عز وجل: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَايَ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْأَبْغْيٰى يُعْطِيكُم لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (١) ويقول الله عز وجل في الحديث القدسي: "يا عبادي، نهي حرمت الظلم على نفسي وجعلته بينكم محرما فلا تظالموا" و مع العدل في المجتمع الإسلامي ليشمل إلى جانب العدل في المعاملة العدل في القضاء، والعدل الاجتماعي والاقتصادي، والعدل في تساوي الناس في الحقوق والواجبات باعتبار العدل ضرورة اجتماعية لإقامة مجتمع الخير والإحسان (٢).

ويرتبط بالعدل، الشورى كأساس لنظام حكم قائم على الشورى السياسية واختيار أهل العلم والتقوى لقيادة المجتمع، والتشاور فيما بينهم في أمر المجتمع وإصلاح أحواله.

(١) سورة المائدة: الآية (٨).

(٢) سورة النحل: الآية (٩٠).

• الأسس الفلسفية للتربية الإسلامية:

بنأاً على الموجهات السابقة للتربية الإسلامية تتبع الأسس الفلسفية للتربية الإسلامية من خلال الأبعاد النظرية الحاكمة للتطبيق التربوي، وهي كالتالي:

١- الطبيعة الإنسانية:

ينظر الإسلام إلى الإنسان، على أنه خليفة الله على الأرض، خلقه الله سبحانه وتعالى لتحمل هذه المسؤولية، وخصه على سائر المخلوقات بمميزات، منها حسن الخلق، وزينة العقل، وسخر له ما في السماوات والأرض. يقول تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾^(١) ويقول الحق جل وعلى: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَأِكَةِ إِنِّي خَلِيقٌ بَشَرًا مِّن طِينٍ فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَلَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾^(٢).

أكد الإسلام أن الإنسان يتكون من جسد وروح، الجسد مكون من عنصر مادي، والروح مكون من عنصر غير مادي، اختص الله بالجانب الروحي، وحجه عن عباده، وأطلعنا الإسلام على أنه شيء من عبيد الله، يقول جل سبحانه: ﴿وَسَقُلُونَا عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾^(٣). أما الجسد فقد خلقه الله من طين، حيث، حيث قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِن سُلَالَةٍ مِّن طِينٍ﴾^(٤). والجسد مطلية الروح، كونه وسيلة الروح في تادية واجب الاستخلاف في الأرض، وقدرته على أداء وظائفه في الحياة قال تعالى: ﴿قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ

(١) سورة التين: الآية (٤).

(٢) سورة ص: الأيتان، (٧١) و (٧٢).

(٣) سورة الإسراء: الآية (٨٥).

(٤) سورة المؤمنون: الآية (١٢).

وَزَادَهُ سَبْطَةً فِي أَيْلِيمٍ وَأَلْجَسِمَهُ^(١).

والإسلام إذ ينظر إلى الإنسان نظرة ثنائية تفصل الروح عن الجسد فليس فيها تمييز أو تغليب جانب على آخر، إنما هي نظرة عضوية متكاملة، وكل منهما ضروري للآخر فحرص الإسلام على العناية بالجسد قدر عنايته بالروح فهي الإسلام عن إلحاق الضرر بالجسد أو إهماله، وعلى الإنسان إشباع مطالب الجسد من مأكّل، وقوته حتى يتمكن من القيام بأنشطته وواجبات الاستعلاف بقول تعالى: ﴿وَأَبْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنَسَ نَفْسِيكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنَ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُقْسِدِينَ﴾^(٢).

غير أن العناية بالجسم لا يعني تركها لشهواتها وغرائزها، بل على الفرد أن يضبطها ويهذبها، واستغلال طاقة الإنسان فيما يحم عليه، وعلى المجتمع بالخير، وأداة الإنسان في ذلك العقل، باعتباره وسيلة للنظر والتفكير في كل أمور الحياة، وأعماله ليعود بالله وكتبه ورسله. لهذا يدعو الإسلام إلى استخدام العقل بحرية كون العقل أداة التأمل والتفكير والتعليم، وعدم استخدامه بزل الإنسان إلى مصاف الحيوانات، يقول تعالى: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾^(٣).

وفي حرية العقل يقول تعالى: ﴿وَكُلَّ الْحَقِّ مِنْ رَبِّكَ مَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾^(٤) وقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنَّةِ وَالْإِنْسِ

(١) سورة البقرة: الآية (٢٤٧).

(٢) سورة القصص: الآية (٣٧).

(٣) سورة الأنفال: الآية (٢٢).

(٤) سورة الكهف: الآية (٦٩).

لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ^(١).

جملة القول ، إن الطبيعة الإنسانية في فلسفة التربية الإسلامية تتميز بتكامل الطبيعة الإنسانية، فهي ذات طبيعة جسمية بيولوجية وعقلية متكامل فيها المكونات لا يعلو فيها جزء على آخر. فالجسم مرتبط بمحاجات وغرائز، والروح تتصل بعالم البقاء وسر الوجود، والعقل يرتبط بعالم الإدراك، والروح والعقل والنفس تكون الذات الإنسانية، وبالعقل يسمو الإنسان بجسمه وروحه ونفسه.

٢- تفاعل البيئة مع الوراثة:

تتفاعل مكونات الفرد الجسمية، والعقلية، والوجدانية مع البيئة التي يعيش فيها حيث تؤثر البيئة في شخصية الإنسان وسلوكه وتصرفاته وتطبعه بصفات واضحة، فعندما يولد الطفل، فإن استعداداته الفطرية تتأثر بظروف الأسرة واتجاهات الأبوين وميولهما، فيدين بما يدينون ويكتسب منهم العادات والتقاليد، وأنماط السلوك، ثم يضيف إلى ذلك بما يتأثر به في المسجد، والشارع، والنادي، والحزب، وهكذا تتشكل شخصية الفرد في الوسط الذي يعيشه، وهذا ما يجعل التربية عملية تطبيع اجتماعي.

٣- الخير والشر:

يولد الإنسان وطبيعته وسط بين الخير والشر، أي أن طبيعته محايدة، وعلى ما تعود وتعلم تبرز فيه جوانب الخير، أو الشر. ويبدو أن الإنسان مهما بلغ ضعف طبيعته البشرية، فإنه نزاع إلى الخير بفطرته، كون ذاته مشتقة من ذات الله التوجيهية، عندما نفخ الله في الإنسان من روحه ووضع فيها ظلاً منه، وهذا ما يجعل التطبيع الاجتماعي والتربية سنداً قوياً لتدعيم نوازع الخير. غير أن ضعف الطبيعة الإنسانية يحمل الإنسان

(١) سورة الأعراف: الآية (١٧٩).

مَيْلًا لِلخَطَا والنسيان. يقول الله عز وجل: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعَلَهُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ﴾^(١)، ثم يقول تعالى: ﴿إِنَّ النُّفُسَ لِلْغَاوَةِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي﴾^(٢)، وهذا معناه أن الإنسان قد تدفعه نفسه إلى الشر مما يدفع التربية إلى أن تنبصر التربية الحسنة.

٤ - مسؤولية الفرد:

رغبة الإنسان الوسطية تجعله وسطاً بين الجبر والاختيار. وطالما أن الإنسان بما ميزه الله من عقل حر الإرادة، فهو مسئول عن تصرفاته وأفعاله، سواء أكان فرداً أو جماعة، حيث يقول الحق جل وعلا: ﴿كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾^(٣)، ومن عديم العمل عدم الحرية، وبالتالي عدم المسؤولية.

وتتسع المسؤولية في القرآن الكريم لتشمل التبليغ، والعلم، والعمل: فأما التبليغ فلا يجب التبعية على أحد لم يبلغه الدعوة، ولا يحاسب عليها الإنسان، إذا لم يبلغه الدعوة. أما العلم فعليه أن يسأل عما يجهل، ويتعلم. وأما العمل فهو مشروط في القرآن الكريم بحسب طاقة الإنسان سواء سعى لنفسه أو لربه، ولهذا فعلى التربية مربية الإرادة والضمير لدى الإنسان، كي يكون متحكماً في تصرفاته ومسئولاً عن أقواله وأفعاله.

• المعرفة في فلسفة التربية الإسلامية:

المعرفة كما وردت في القرآن الكريم والأحاديث النبوية عني بها العلم، لأن الله سبحانه وتعالى وصف نفسه بأنه عالم، وليس عارفاً والعلم أوسع من المعرفة فهو

(١) سورة ق: الآية (١٦).

(٢) سورة يوسف: الآية (٥٣).

(٣) سورة الطور: الآية (٢١).

سبحانه وتعالى يعلم، وعليم، وعلام، ورب العالمين، كما وردت كلمة (علم) في أحاديث الرسول ﷺ عندما حث على طلب العلم والتعليم، وغير ذلك من الأحاديث.

وبالعلم تميز الإنسان، ورفعت مكانة العالم وفضله، والإسلام يحث المسلمين على الاستزادة من العلم النافع للفرد والجماعة، يقول الله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾^(١)، وفي الحديث الذي رواه أبو هريرة قال رسول الله ﷺ: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة"، بل جعل الرسول ﷺ العلم ركناً من أركان الخير، وحض الرسول الكريم أصحابه على تفهم أمور دينهم، وبمغنضهم أن يفتوا من غير علم، كما أمر الإسلام المسلمين بالتبعد عن فهم ووعي وتبصر وعلم. وهنا يقول رسول الله: "قليل من العلم خير من كثير من العبادة، وكفى بالمرء علماً إذا عبد الله" إلى غير ذلك من الأحاديث التي تبين أهمية العلم في الإسلام فطلبه عبادة، ومذكراته تسبيح، وتعليمه قربي إلى الله.

والعلم أو المعرفة في الإسلام تأتي من مصدرين، هما: ^(٢٠)

- المصدر الإلهي:

وهي المعرفة أو العلم الذي يكشفه الله للإنسان، ويختار من عباده من يشاء ويوحى لهم بتعاليمه ليبلغها إلى الناس، وتوجد هذه المعرفة في القرآن الكريم، والسنة، وقبلها الإنسان المسلم عن حق ويقين، كون هذا المصدر يحوي مصدر التشريع وأحكامه ومنع هداية وإرشاد، لذلك وجب اتباعه والعمل بما ورد فيه يقول الحق جل وعلا: ﴿وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ﴾^(٢١). وأيضاً يقول تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ﴾^(٢٢).

(١) سورة طه: الآية (١١٤).

(٢) سورة النساء: الآية (١١٣).

(٣) سورة النساء: الآية (١٠٥).

- المصدر البشري:

وهو الذي يصل إليه الإنسان عن طريق العقل، قال تعالى: ﴿وَأَنبَيَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا﴾^(١) ثم قال: ﴿وَأَتَقُونِ يَا أُولِيَ الْأَلْبَابِ﴾^(٢) وكذا عن طريق الحواس حيث يقول تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عِنْدَ مَسْئُولٍ﴾^(٣) وهذا مكتسب الإنسان المعرفة والعلم عن طريق المحاكاة والتقليد والملاحظة والتجريب وإدراك ما حوله.

يضاف إلى هذا المصدر الاجتهاد الذي يعتمد غطاً من المعرفة العقلية الدال على رقي المسلمين وتطويع أمور دينهم لدنياهم، والوصول إلى حلول جديدة. ويتكامل هذين المصدرين يستطيع الإنسان استخدام عقله وحواسه للوصول إلى العلم والمعرفة، والتأمل والتفكير فيما يحيط به من مخلوقات الله وحكمه في هذا الكون، ويمكن من الوصول إلى العلم النافع الذي يهديه إلى سعادة الدارين.

• القيم في فلسفة التربية الإسلامية:

اتسمت القيم في الإسلام بالشمول والتكامل والانسناد فيما بينهما، كون الدين الإسلامي دعوة عالمية موجهة للناس كافة، تتجاوز حدود المكان والزمان، وتشمل جميع نواحي حياة الفرد والجماعة والمجتمعات، والمجتمع البشري كله، كما شمل مختلف حياة الإنسان في الدنيا والآخرة. لذلك كانت القيم عاممة موجهة بطائفة من التشريعات والقواعد المستمدة من القرآن والسنة النبوية، واجتهاد العلماء والفقهاء، لتنسجم معاً في منطلق واحد.

(١) سورة يوسف: الآية (٢٢).

(٢) سورة البقرة: الآية (١٩٧).

(٣) سورة الإسراء: الآية (٣٦).

وتقسم القيم الإسلامية إلى نوعين، أحدهما القيم الفوقية أو السماوية التي ترتبط بأصول التشريع الإسلامي، مبنية طريق الحق، والخير، والشر، والحلال، والحرام، والصواب، والخطأ، وهذه القيم مطلقة ثابتة خالدة لا تتغير، لا اجتهد فيها أو احتيل، وعلى الإنسان تقبلها والتسليم بها والعمل بمقتضاها، والأخرى قيم اصطلاحية التي ترتبط بأمول لم يرد فيها نص أو تشريع صريح، وهذه القيم نسبية ومتغيرة لتناسب أوجه تطور المجتمعات^(١).

ويعتبر الدين الإسلامي منهجاً شاملاً في الأخلاق، كون الأخلاق قواعد منظّمة للسلوك وأساس المعاملة بين الفرد وربه، وبينه وبين الناس، والأخلاق هي ما ينفسي على المرء أن يفعله ليكون سلوكه موافقاً لروح الشريعة وتقاليد الإسلام. وتحوي فلسفة التربية الإسلامية العديد من القيم، تصنف أهمها على الوجه التالي^(٢):

١- قيمة العلم:

يأتي العلم في مقدمة القيم في الإسلام، نظراً لكثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي مجدت أهمية العلم، وفضل المشتغلين فيه، وقدرهم عند ربهم والعباد، يقول تعالى: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ قَابِئًا بِمَا يَلْقِشُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ۝﴾^(١) ويقول عز وجل: قال تعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۝﴾^(٢)، وغير ذلك من الآيات العديدة التي تبرز قيمة العلم، أو التي تحض على طلب العلم، وخاصة العلم النافع الذي يفيد منيه صاحبه والمجتمع، من نمضة الحضارة وتقدمها.

وقد عرف المسلمون العلوم الشرعية، والعلوم المتعلقة بشئون الحياة والمعيشة،

(١) سورة آل عمران: الآية (١٨).

(٢) سورة المجادلة: الآية (١١).

تمثلت الأولى في القرآن والتفسير، والحديث، والفقه، وغيرها، وتمثلت الثانية في الرياضيات والمهندسة، والكيمياء، والطب، وغيرها. وبازدهار هذه العلوم ازدهرت الحضارة الإسلامية وانتشرت، وبالتالي ارتفعت قيمة العلم وسادت، وبالعكس عندما تضاعل الاهتمام بهذه العلوم دب الوهن والضعف في الحضارة الإسلامية، وبالتالي انحسرت قيمة العلم وضاق عدد المشتغلين به.

٢- العمل:

إن قيمة العمل مرتبطة بقيمة العلم، من حيث أن قيمة العلم والعمل قيمتان مساندتان، وذلك بحسب ورود ذكرها في نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية، غير أن قيمة العمل تدت في الممارسة والتطبيق.

وتتبع قيمة العمل، مثلها مثل قيمة العلم، ليس من ارتباط العلم بالعمل، وإنما أيضا من تصميمها للبعدى الدنيا والآخرة، وترتبط قيم العمل بقيم أخرى ملازمة منها، الصدق، والأمانة، والإتقان، بما يؤدي إلى صلاح صاحبها وجزاؤه في الدنيا والآخرة، وبالعكس، إذا تم العمل منافيا لضوابطه، فثمار عمله خاسرة في الدنيا والآخرة وعلى ذلك فقيم العمل محكومة بضوابط متوافقة مع حدود الأحكام الشرعية.

٣- قيمة التقوى:

تعتبر التقوى ركيزة أساسية لقيمة العمل، من حيث أنها معيار لقياس الأعمال، سواء التي يثاب عليها أو التي يعاقب عليها.

تقوم التقوى في النصوص القرآنية على: الإيمان بالغيب، وإقامة الصلاة، والإنفاق بما رزق الله، يقول الحق جل وعلا: ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾^(١).

(١) سورة البقرة: الآية (٣).

أما التقوى في الشريعة، فهي صوت الإنسان لنفسه من الإيمان بأفعال تنسب العقابية عليها، أو ترك أفعال يثاب عليها إن فعلها، والتقوى بهذا ركيزة أساسية يستند عليها العمل، بما يتحرك العمل، ووفقاً لما تصوب أهداف هذا العمل، وبالتالي فالتقوى قيمة ضابطة لقيمة العمل. ومن هنا فالتقوى قيمة موجبة تقع على رأس منظومة القيم في التربية الإسلامية على اعتبار أن سيادة التقوى في أعمال المسلمين يؤدي إلى صلاح أحوال المجتمع الإسلامي، ورخائه وتقدمه، والعكس يكون صحيحاً، يقول الحق جل وعلا: ﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْفُرْقَةِ ءَامَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ ۖ ﴾^(١).

٤- قيمة العدل:

العدل من القيم العليا في الإسلام، كونه فيضاً من العدل الإلهي ودعامة التشريع الإسلامي، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۖ ﴾^(٢) والعدل أساسه التساوي بين الناس في الحقوق والواجبات، والعدل شامل لكل أوجه حياة الناس وحياة المجتمع ككل.. فالحاكم عادل في رعيته، والرجل عادل في أسرته.. الخ، وقيمة العدل هنا إجراء وممارسة، وهو بهذا إذا مضمون محكومة به، وعندما ساد العدل في المجتمع الإسلامي أمن الناس قبل أمن الحكام، وعم الهدوء والاستقرار، وتقدم المجتمع وازدهر، ومن ابلغ الأقوال ما قاله رسول كسرى لخليفة المسلمين عمر بن الخطاب: "حكمت فعدلت فأمنت فمنت".

تلك هي بعض القيم في فلسفة التربية الإسلامية، ذكرت على سبيل المثال، وذلك لأن هناك العديد من القيم الإسلامية التي يصعب تناولها، فهي من الوسع والعمق، ما تحتاج لأدلة وشواهد من الثقافة الإسلامية عموماً.

(١) سورة الأعراف: الآية (٩٦).

(٢) سورة النساء: الآية (٥٨).

وفي ضوء ما سبق ذكره نستخلص مجموعة من الأسس والقواعد الرئيسية التي تشكل في مجملها المفهوم الشامل للتربية الإسلامية، يمكن إجمالها في ألها (٥٣): تربية شاملة تتناول الجسم والعقل، ومتوازنة تجمع بين حياة الدنيا والآخرة، وسلوكية تهتم بالأقوال والأعمال معاً، وتربية فردية واجتماعية معاً، وتربية لضمير الإنسان، وتربية لفطرة الإنسان وإعلاء غرائزه، وتربية موجهة نحو الخير، وتربية مستمرة، وتربية متدرجة، وتربية محافظة بمجده، وتربية إنسانية عالمية.

ونصل الآن إلى استعراض مجالات انعكاس فلسفة التربية الإسلامية على تربيته التربية فكرياً وتطبيقاتاً، وذلك كما يلي:

• الأهداف التربوية في فلسفة التربية الإسلامية:

استناداً إلى الموجهات العامة للتربية، وكذا أسس فلسفة التربية الإسلامية، فقد تكون إطار عام لمنهج متكامل للتربية، يوجه الفكر، ويحكم العمل التربوي، وبهذا هدفت التربية الإسلامية إلى إعداد الشخص المسلم من مختلف جوانبه، وتربيته السليمة لحياة الدنيا والآخرة، بمعنى أن هدف التربية الأسمى هو بلوغ الكمال الإنساني وبهذا فهناك أهداف: دينية، وعقلية، واجتماعية، ونفسية، يمكن تفصيلها، والإشارة إلى أبرزها كما يلي: (٥٤)

- الإيمان بالله وعبادته: يقتضي الإيمان بالله توحيد الخالق، والإيمان بملكه الله، وكتبه ورسله، واليوم الآخر، والقضاء والقدر خيره وشره، والعمل بما أنزل الله من شرائع وأحكام في السر، والعلن، وكذا قيامه بالعبادات المنوطة به، والعبادة لا تعني مجرد أداء الفرائض والشعائر الدينية، إنما تشمل أيضاً ما يقوم به الإنسان من معاملات وقيم وسلوك. وطريقة عبادة الله تكون بالعلم والعمل والخشية.
- تهذيب الأخلاق وضبط السلوك: التربية الخلقية هي روح التربية الإسلامية،

وغايتها الأسمى، ذلك أن تمام الكمال الإنساني مكارم الأخلاق، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ: "إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق". وعلى التربية أن تهدف إلى تأديب النفس، وتصفية الروح، وتنظيف العقل، وتربية الضمير، حتى يبلغ الإنسان الفضيلة، وكمال النفس في إيمانه بالله سرا وعلانية؟ علما وعملا، وهذا يستطيع الإنسان أن يوجه سلوكه، ويضبط تصرفاته في سلوكه الفردي والاجتماعي.

- التفكير والبحث:حث الإنسان المسلم على تنمية عقله وتعويد التأمل والتفكير السليم في الكون، وفي مخلوقات الله ومظاهر الوجود، والتعقل والتدبر في كل أمور حياته، وقضايا مجتمعه، وذلك بتنمية حب العلم والمعرفة لديه أثناء تعلمه العلوم، سواء الشرعية منها أو الأدبية، أو العلوم الطبيعية والإنسانية، وتعويدهم على استخدام المناهج العلمية في البحث والدراسة، وتدريبهم على عمليات الاستدلال، والاستقراء، والاستنباط لإثراء معارفهم، والإضافة إليها، وحث المتعلمين على التعلم الذاتي، ومواصلة التعليم والبحث والتفكير بصورة مستمرة.

- تنمية مختلف جوانب شخصية الإنسان: تهدف التربية الإسلامية إلى تنمية مختلف جوانب الإنسان العقلية والجسمية، والنفسية، دون تغليب جانب على آخر، كما هو مبين سابقا، من الأدلة القرآنية، والأحاديث النبوية، بحيث تشمل المعرفة كل هذه الجوانب، حتى يمارس الإنسان جميع وظائفه الاجتماعية والطبيعية، بقدر من التوازن والاعتدال^(٥٤).

- مراعاة ميول الفرد ورغباته ومتطلبات نموه، دون قسر أو إكراه، فكل ميسر لما خلق له، بحيث يكشف التعليم عن استعدادات هذا الفرد أو ذاك، ويترك الفرد لينمو ويتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته.

- تزويد الفرد بالعلم النافع أو المهارات لإتقان العمل: رغم إهمال أغلب التيارات الفكرية لقيمة العمل في المجتمع الإسلامي، إلا أن العمل في الإسلام يحظى باحترام

وتقدير كبيرين، لذلك ينبغي أن تهدف التربية الإسلامية إلى اقتران العلم بالعمل النافع، وتزويد الفرد بمهارات ومهن يستطيع من خلالها إتقان عمله، وكسب عيشه، والقيام بوظائفه كفرد نافع ومتبع في المجتمع.

- تنمية مجموعة من القيم: وذلك بإيجاد بيئة سليمة تنمي قوى الخير لدى الإنسان وتربية الضمير بالقدوة الصالحة، واستخدام سلوك الثواب والعقاب. ومن تلك القيم: احترام العمل وتقديره سواء كان عقلياً أو وجدانياً، والطاعة، واحترام النظام، والوقت والمواعيد، وغرس قيم التعاون، والصدق، والأمانة، والعدل، والتقوى... الخ.

- احترام عقائد المخالفين: تهدف التربية الإسلامية إلى توجيه الأفراد والمؤسسات إلى احترام الأفراد والمؤسسات الدينية المخالفة للدين الإسلامي، وضرورة حمايتهم وتركهم يمارسون شعائرهم الدينية دون تدخل أو تعصب أعمى، والتسامح مع تقاليدهم ومعاشرتهم بالحسنى ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾^(١).

وسيتبع هذا المبدأ ويتفرع منه إظهار سمو الإسلام وقيمته السمحاء، وإبراز دعوة الإسلام إلى الخير، والحق، والمهادنة، والسلام، باعتبار الإسلام دعوة عالمية موجهة لكل البشر.

• المنهج في التربية الإسلامية:

لما كانت أهداف التربية الإسلامية تسعى إلى إعداد الإنسان المسلم العارف بالله، عن طريق معرفته بأمور دينه، فقد صارت العلوم الدينية أهم مكونات منهج التعليم، المتمثلة في علوم القرآن، والتفسير، والحديث، والفقه، والسيرة، والعبادات، والتوحيد، والتاريخ، باعتبار هذه العلوم هي الأساس في تثقيف العقول، وتغذية النفوس، وتقريب المسلم من ربه، وترفع مكانته الاجتماعية^(٢). لذلك ظلت هذه العلوم هي محور التربية

(١) البقرة الآية (٢٥٦)

الإسلامية في عصور الحضارة الإسلامية ازدهاراً أو جموداً. ثم استمرت هذه العلوم في مقدمة مناهج التربية الإسلامية في الوقت الحاضر، ولكن إلى جانب المواد الدراسية الأخرى، وهي المواد: الطبيعية، والاجتماعية، والبحث، والتطبيقية التي جميعها تعكس وجهة نظر الإسلام المبنية على فهم المسلم لأمر ديناهن ووسيلة لكسب حياة الآخرة، وعلى ذلك احتوى منهج التربية الإسلامية المواد الدراسية التالية:

- العلوم الدينية: وسبق شرحها.
- العلوم الدنيوية: وتشمل المواد الدراسية المختلفة التي تنمسي العقل والجسم والضمير، وتزوده بالمعارف والمهارات والاتجاهات، وهذا دخلت كسل العلوم الحديثة إلى مجال التربية الإسلامية لتؤكد نهج الإسلام ونظراته الشاملة.

• طرق التدريس في التربية الإسلامية:

أظهر التطبيق أن اهتمام التربية في الإسلام بالعقل فقط قد استلزم استخدام طريقة الإلقاء من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم واستخدام الامتحان الشخصي بالخبرة المباشرة، كما استخدمت أساليب عدة لتناسب المواقف وأغراضها، ومنها: استخدام أسلوب القدوة الصالحة في التنشئة، وأسلوب الترغيب والترهيب، والموعظة، والنصح والثواب والعقاب.

وإذا كان قد استمر جوهر هذه الطرق حتى الوقت الحاضر كضرورة تناسب العلوم الدينية، فقد أضيف العديد من الطرق الحديثة للتدريس التي تتناول كل شخصية الإنسان وتنمي كل جوانبه تقريباً.

أما مكانة المعلم فقد استمدت من مهمة تأديب الطفل ومساعدته على النمو التكاملي، وتنشئته على مكارم الأخلاق^(٥٦). غير أن تدني قيمة المعلم في عصور الجمود الحضاري نتجت من تحول دور المعلم إلى ناقل للمعرفة بأجر، وجمود أساليبه.

خامساً: فلسفة التربية الطبيعية.

يرجع تأسيس الحركة الطبيعية في التربية إلى المفكر الفرنسي جان جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨) وروسو لم يكن فيلسوفاً أو أن فكرة التربوي يحمل طابعاً فلسفياً عضواً، له تطبيقات تربوية في النظرية والممارسة، وله خيرات تجريبية، وإنما كان أقرب إلى المصلح الاجتماعي الذي ساءته مظاهر الشقاء والظلم نتيجة القيود الفاسدة التي فرضها المجتمع الإنسان وعلى نفسه، ورأى أن وسيلة الإصلاح خال الإنسان إنما يأنجلد نمط تربوي جديد، ضمنه في كتابه التربوي "أميل". وإصلاح حال المجتمع، ضمنه في كتابه "العقد الاجتماعي".

لهذا جاء فكرة التربوي بصورة مباشرة كرد فعل للتقاليد التربوية السابقة غور أن ما طرحه من أفكار تربوية ... إذا كان لها صبغتها الاجتماعية الإصلاحية، فإنها تنل من تأصيل فلسفي، ولم تستند إلى عمل تجريبي، ومع ذلك فقد كانت لأرائه تأثير كبير على التربية، بل ونمو فلسفة الحركة الطبيعية.

ظهرت فلسفة التربية الطبيعية على النقيض من الفلسفات السابقة التي غالت في تقديس العقل، وألفت طفولة الإنسان، وجوانبه الوجدانية والعاطفية، وأهملت حرية الإنسان وحقوقه واعتبرت الإنسان شرير مولائي، والتربية أداة كبح الشر وإعلاء الفرائض. وعلى النقيض من ذلك جاءت فلسفة التربية الطبيعية لتنتقل من فكرة العودة للطبيعة، فهي حريضة يمكن أن يعيش فيها مستقلاً، ذلك أن كل ما هو طبيعي يحمّل صفة النقاء والسلامة، لأن الطبيعة تخضع لقوانين ثابتة وتوازن داخلي، بسبب الطواهر الطبيعية، وتحافظ ذاتياً على نفسها دوماً.

والطبيعة الإنسانية تبعاً لذلك تتبع قوانين الطبيعة، والأجدى أن يترك الفرد للطبيعة وقوانينها، وأن هيء التربية فرص النمو الطبيعي للإنسان دون تدخل وفسر

لحرية من قبل الكبار، وأي اختلال لنمو الإنسان، وأي فساد يظهر على الناس؛ إنسان هو من قبل المجتمع وتدخله في قوانين الطبيعة الحرة.

خلاصة القول إن فلسفة التربية الطبيعية تقوم على:

- الإيمان بالطبيعة الإنسانية الحرة، الحرة والمتفردة، تحترم ذات الفرد وتعطيه حقه في إنماء قدراته من الطبيعة الحرة، وتلبية رغباته، وإعطائه الحرية فيما يختاره ويتفق مع ميوله ورغباته. وهذا ما يؤكد بعض التربويين أمثال: "فروبل" و "بستالوزي" و "هربارت" من أنه من الخير واللازم ترك الأطفال يتعلمون من الطبيعة بعيداً عن المجتمع، لأن له قدرات فطرية يمكنه من أن يجرب، ويختبر بنفسه.
- إيمان هذه الفلسفة أن الطبيعة خيرية تخضع لقوانين ثابتة ونواميس متناهية في الدقة والترتيب، وتحمل في طياتها صفة التوازن والتكامل معاً، وهنا يقول "روسو" إن كل شيء يكون حسناً طالما كان في يد الطبيعة، وكل شيء يصيبه الفساد إذا مسته يد الإنسان^(٥٧).
- ضرورة تغيير المجتمع، وإقامة مجتمع العدالة، ذلك أن تحقيق حرية الإنسان لا يتم إلا في مجتمع يحكمه قانون الإرادة العامة، ليحل محل الإرادة الفردية، ويحل الواسم والتجمع محل الفرقة والتشردم، وكل ذلك من خلال "العقد الاجتماعي" النبذي يكفل التعاقد الحريين الناس^(٥٨).
- الاهتمام بمحاضر الإنسان ونموه أساساً، ذلك أن الحاضر نقطة الاهتمام في حياة الفرد أو الطفل حيث تنمو لديه قدراته وتضج في مراحل العمر المختلفة، لأن الأطفال لم يخلقوا بقدرات متساوية، وعلى شاكلة واحدة، لذا على الأطفال أن يعيشوا حاضريهم ويتعلموا منه، وكل طفل يجرب ويختبر ويعبر عن ذاته بما يفيد مصلحته، وعلى التكيف مع الدوافع والانسجام معها، ويحقق لنفسه السعادة الحالية والمستقبلية.

- تحرير الإنسان من قيود الماضي، وتحررهم من العبودية والظلم والاستبداد.

المبادئ التربوية للفلسفة الطبيعية:

- انعكست آراء الفلسفة الطبيعية على التربية في النواحي التالية:
- عملت على تطبيق مبدأ التربية السلبية في بداية حياة الطفل، حيث تاح للطفل أن يتعلم مباشرة من الخبرة الحية، فيحتك بالطبيعة وعناصرها، ويتفاعل مع الأشياء والمواقف والأحداث، ومن اللعب، وغيره، فسيتعلم الطفل أن الناس تحرق، والتعرض للبرد يصيب الفرد بمرض. وهكذا ينمي الطفل ذاته ويحتج بكل ما يهجم ويريه، دون تدخل من الكبار. بمعنى أن دور الآباء والمعلمين هو توجيه ظروف التعلم دون أن يظهروا في الصورة، إنما يكون من خلف الستار بعد إعداد حبرات التعلم.
- دفعت إلى الاهتمام ببيولوجية النمو. فهذه الفلسفة هي أول من أشارت إلى الاهتمام بمراحل نمو الطفل. وحي أن هناك خصائص لمراحل نمو الطفل، فكل مرحلة مطالبا التي ينبغي على أساليب التربية أن تتماشى مع هذه المراحل. وتتفق هذه الآراء مع علم النفس الحديث.
- بينت الفروق الفردية بين الأطفال، وهذا يتفق - كما رأوا - مع مبادئ الطبيعة، وبالتالي فالأطفال لم يخلقوا بقدرات واستعدادات واحدة، وعلى التربية أن تتضمن مناهج الدراسة وبحبرات التعلم وفقاً لتلك القدرات والميول وال رغبات. وبهذا فترية الطفل يجب أن تختلف عن تربية الرجل الكبير.
- نادى الطبيعيون باختلاط الجنسين في عملية التعليم، لأن ذلك يتفق مع الطبيعة الإنسانية، وإثماها الصحيح، بزيادة روح المشاركة والعمل الجماعي، غير أنهم يؤكدون على ضرورة مراعاة حاجات الذكر والأنثى، والذي يتطابق ليس مع الوظائف الطبيعية للذكر والأنثى، وإنما أيضا مع الوظائف الاجتماعية.

- إعطاء التلميذ حرية كاملة للتعبير عن نفسه كهدف أساسي لنمو الطبيعة الذاتية كما فطرها الله، والطبيعة وحدها، وذلك بتربية الاستقلال، وتقرد الشخصية، عن طريق إعطائهم الحرية في وضع القواعد التي تحدد تصرفاتهم وإدارة حياتهم كما يرون، لذلك يرفض الطبيعيون سيطرة الحكومة على المدارس، ويسرون تركها للهيئات والمؤسسات المحلية.

سادساً: الفلسفة الوجودية.

تيار فلسفي ظهر في القرن العشرين، جاء مناهضاً للفلسفة التقليدية، ورد المسائل الفلسفية إلى الموجودات، وأعلها الإنسان، والنظر إليها بوصفها موضوعات يغاينها الموجود نفسه، والذات الموجودة هي التي يجب أن تكون العامل في إيجاد الفلسفة، بمعنى أن الفلسفة الوجودية اعتبرت الوجود الإنساني أولى المشكلات الفلسفية التي ينبغي أن يدور حولها التفكير الفلسفي، لأن الموجودات الأخرى هي معاني ورموز حية يعيشها الإنسان، وبالتالي فإن فكرة الإنسان عنها، وفهمها لها يتوقف على إدراك وفهم الوجود الإنساني (٥٩) بداية وانتهاءً على أساس أن الوجود هو المظهر الإنساني الخالص للوجود كما يرى الوجوديون . وإذا قلنا للإنسان وجود، فإن له ماهيته، وماهيته هي التي تحدد وجوده، نتيجة لما يختاره من أفعال.

وقد برزت الفلسفة الوجودية كتيار جديد للتفكير الفلسفي نتيجة للأوضاع العامة التي خلقتها الحربان العالميتان الأولى والثانية من مظاهر قلق وإحباط، ومن إحساس مرهف بمشاشة الوجود الإنساني وضعفه، فالتجهرت هذه الفلسفة بكل أجنحتها نحو تعرية الوجود البشري وفضح مظاهر علله، وقيوده ورواسبه التي تكبل حريته فضلاً عن دعوتها لإراحة عقل الإنسان من قوالب التفكير الجامدة، والخروج عن المألوف، وترك العقل بفكر بحرية دون هيمنة، وبهذا انتشرت الوجودية وذاع صيتها الآفاق بعد الحرب العالمية الثانية، بسبب تصديها لمشكلات الإنسان، ومدلولاتها الواقعية.

والوجودية كطريقة للتفلسف، ترجع إلى الفيلسوف الدنماركي "كيركيغارد" (١٨١٣-١٨٥٥) الذي يعد أول من أعطى لكلمة "وجود" معنى عندما صاغ أفكاره الفلسفية في قالب درامي مميز، متقلاً المقولات العقلية المجردة، ثم اتسع نطاق التفلسف الوجودي على يد عدد من كبار فلاسفة الوجودية، أمثال "هيدجر" و "جوراثيل مارسيل" و "كارل يسمرس" و "جان بول سارتر" الذين يعدون تلامذة "كيركيغارد" رغم الفللفة الوجودية. ويتراجها إلى حيز الواقع، وذيوخ شهرتها.

• تعريف الوجودية:

لعله من الصعب تعريف الوجودية، بسبب اختلاف آراء الوجوديين أنفسهم حول المنهج والطريقة التي يجب اتباعها في التفلسف حول الوجود الإنساني، وتأكيدهم أن فلسفتهم إنما هي ثمرة لتجربة حياتية معاشة، أو قل صدى لتجربة شخصية^(١٠).

وعلى أية حال، يمكن تعريف الوجودية من خلال تحليل لفظ (Existentialisme) حيث يتكون من مقطعين، الأول (Existence) ويعني الوجود، وصفتها (Existential). والمقطع الثاني (Lism) ويعني به الأسبقية، وهذا يكون المعنى أسبقية الوجود، أي أن الوجودية تؤكد أسبقية وجود الإنسان الفرد، ووجود الإنسان هو ما يفعله، وأفعاله تحدد تكونه ووجوده.

والإنسان كما يرون هو وحده الذي يحتوي على الوجود أو يعين وجوده^(١١) ونجدهم لذلك يستبدلون لفظ "الوجود" ويمزون له بكلمات "التواجد" و "الأنسا" و "الموجود لذاته" ليقصدوا بها الإنسان، وهذا فالوجود الإنساني هو الطريقة الإنسانية في الوجود، والذي يملك الوجود هو الإنسان، وماهية الإنسان هي وجوده أو نتيجة لوجوده^(١٢). بمعنى أن الإنسان يوجد أولاً ثم يبتك مخيطه، ويعترف إلى نفسه، فتتكون صفاته. ونتيجة لما يختاره لنفسه من أشياء وأفعال، فإنه يحدد نفسه ويكون وجوده. أي يحدد ماهيته الخاصة. إن ماهية الإنسان تتحدد شيئاً فشيئاً من أفعاله

واختياراته، وهذا الوجود الإنساني الفردي إذا كان ذاتياً عضواً يخلقه الإنسان بحريته، فإنه ليس مفصلاً ومقطوعاً عن العالم الخارجي والمجتمع، ذلك أن الإنسان مرتبط بالوجود الإنساني الذي يعتمد الوعاء الذي يضم الوجود الفردي، وتحقيق كينونته.

• الأفكار الأساسية للوجودية:

كل فلاسفة الوجودية تقريباً مختلفين فيما بينهم اختلافاً بيناً، ذلك أن كلاً منهم كون لنفسه فلسفة خاصة به، نابعة من تجربة خاصة يصعب تحديدها تحديداً دقيقاً، ويرجع ذلك إلى وجود نوع من الغمالية في صميم الوجودية ذاتها، حيث ينكر اتباع هذه الفلسفة إمكان وضع الحقيقة الواقعية في تصورات دقيقة محكمة، ومن ثم لا توجد نظرية عامة توحد سائر الوجوديين.

والوجودية على هذا النحو ليست فلسفة كاملة البناء، ولكنها منهج أو طريقة في التفكير تؤدي بمن يستعملها إلى مجموعة من الآراء التي يختلف فيما بينها حول العالم وحياة الإنسان فيه^(١٣).

ومع ذلك هناك نوع من الصفات المشتركة بين الوجوديين في الطريقة التي يتفلسفون بها.. ويمكن استعراضها من خلال الأفكار الرئيسية أو المبادئ والأسس العامة للفلسفة الوجودية، وهي:

الوجود يسبق الماهية: ترفض الوجودية وجود ماهية سابقة على وجود الإنسان، بمعنى أن الإنسان يوجد أولاً ثم تتحدد ماهيته فيما بعد، وماهيته تتحدد أفعالها، وأفعالها تتحدد بكونه وجوده. ومن خلال وجوده يصنع حقيقته. وأولى خطوات المسار الفلسفي ينبغي أن يكون بإبعاد الأشياء عن الوعي ثم إعادة ارتباطها الصحيح بالعالم.

- الإنسان هو الذي يملك الوجود: لما كان الوجود الإنساني هو المظهر المحض للوجود، باعتباره ذات إبداعية يخلق نفسه بمطلق حريته، فإن الوجود الموضوعي هو وجود أشياء وأدوات فحسب، وبالتالي فلا معنى للوجود الموضوعي بدون وعي الفرد وذاته الخلاقة التي يحددها بمحض إرادته، نتيجة اختياره ووجود الإنسان الفردي لا يعني انفصاله عن العالم والمجتمع والغير، ولكن الوجود الموضوعي متناهي في الزمان والمكان، أما الوجود الفردي إذا كان يبد نفسه في موقف محدود دائماً^(٦٤) ليحدد كينونته فإنه من صيرورة دائبة، لبيدع نفسه عن طريق الحرية.

- الإنسان حر: لما كانت ماهية الإنسان تتوقف على أفعاله، أو أن أفعال الفرد هي التي تعدد كينونته وماهيته، فإنه حر في اختيار أفعاله، ليتفلسب على ضعفه ونقصه، والذات الوجودية تسعى لأن تكون بين إمكان الوجود الماهوي وبين الوجود الواقعي، فتعمل الذات على نفسها، بأن تنتقل من الممكن إلى الواقع، فتحقق ما يمكن تحقيقه، بناءً على حريته^(٦٥). والاختيار الحر يتطلب التجريب والمعاطرة للوقوف على وحي النجاح والفشل، ويدفعه إلى بذل الجهد لتحقيق وجوده.

- يبدأ التفلسف من الإنسان لا من الطبيعة: الوجودية فلسفة عن الذات أكثر منها فلسفة عن الموضوع، لأن الوجود - كما سبق ذكره - هو المظهر الإنساني المحض الموجود، باعتبار أن الإنسان هو وحده الذي يحتوي على الوجود، وماهية الإنسان هي وجوده، أو هي حصيلة وجوده (٦٦). وليس معنى ذلك أن الوجودية تشابه المثالية، من حيث اتخاذها للذات نقطة البداية، لأن الفرق بينهما كبير، إذ ترى الوجودية أن الإنسان يوجد خارج ذاته، بينما المثالية ترى أن وجود الإنسان وجوداً ذاتياً. وفي حين تبدأ المثالية من الأفكار تبدأ الوجودية بالأفعال.

- مهمة التفلسف الوجودي هو تحرير الإنسان من كل تصور عقلي سابق: يرفض الوجوديون المشكلات الفلسفية التقليدية، ويرون أن الفلسفة الحقة ليست البحث عن المعاني المجردة، وإنما تحرير عقل الإنسان من كل تصورات سابقة، ووضعها أمام وجوده الخاص بوصفه كائناً حراً، يتوقف مصيره على قراره الشخصي^(١) وحرية الإنسان هنا تعني الالتزام، ولكن بعيداً عن المألوف.

المعرفة مصدرها الواقع وليس العقل: يرى الوجوديون أن العقل لا يوصل إلى معرفة حقيقية، وإنما تأتي من الواقع عن طريق الممارسة والتجربة، والمعاينة والقلق، فالإنسان لا يتفلسف بعقله فقط، وإنما بإرادته ومشاعره.

ورغم تبين فلاسفة الوجودية فيما بينهم، وجمعت في طيها الاتجاهات المومنة والملاحدة، ورغم النقود والاعتراضات المنطقية الموجهة إلى الوجودية، فلما أكثر الفلاسفات شعبية في الشارع الثقافية الغربي، لأن معظم روادها قدموا فلسفتهم في أعمال فنية وأدبية وصحافية راقية، كان لها صدى بين المثقفين، وطلاب الجامعات والمؤسسات الإعلامية والثقافية، وبالتالي وجدت هذه الأفكار طريقها إلى الجماعات النشطة المتحررة، والجماعات الراضية للتقاليد كالمهيبز.

اجتهد بعض فلاسفة الوجودية المحدثين في وضع تطبيقات تربوية للوجودية إلى جانب محاولات بعض المربين الإفادة من الوجودية في مجال التربية.

وقبل الإشارة إلى التطبيقات التربوية للوجودية يحسن تبين وجهة نظر الوجودية عن الطبيعة الإنسانية، والمعرفة، والقيم، لما لهذه الجوانب من أهمية في تقرير النمط الذي سوف يؤسس عليه طبيعة التربية وغايتها الأخيرة.

• الطبيعة الإنسانية.

يرفض الوجوديون عموماً أن يولد الإنسان بطبيعة جاهزة حددت سلفاً، أو

توجد ماهية مشتركة لكل أفراد الإنسان، أو أن الإنسان محصلة لبيئته المادية والاجتماعية، وما يفرضه ذلك من تقبل واقع الإنسان المحتوم وحرية المفروضة عليه، وإنما يرون أن هذه الطبيعة توجد أولاً ثم تتحدد للماهية عند الإنسان ابتداءً من وجوده^(١٨)، بمعنى أن وجوده ذاتي، يخلق ذاته بمطلق حريته^(١٩)، وبالتالي فهذه الطبيعة لا تتحقق إلا بناءً على اختيار الفرد الحر لما سيكون عليه. وفي ضوء الاختيار الذاتي الحر لأفعاله، فإنه يحدد نفسه شيئاً فشيئاً. وهو على هذا النحو يحدد صفاته، ويخلق ماهيته في ضوء تحديد أثر البيئة عليه. وطالما أن الإنسان حر في اختياره، واختياره مفيد بمسئولية هذا الاختيار نحو نفسه ونحو غيره، فإن طبيعته تتشكل من المواقف والخبرات، ومن العلاقات الحرة بينه وبين الآخرين.

• المعرفة:

المعرفة في الوجودية ذاتية إنسانية تنشأ وتكون مما يوجد في وعي الفرد، نتيجة لخبراته وتجاربه الذاتية، ومن مواقف القلق والمعاناة لإدراكه لدى ضعفه في هذا العالم، وتلاشى ماهيته. وصحة المعرفة ليس العقل، وإنما التجربة والخبرة.. والفرد هو السذي يختار أن يعرف ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته. لذلك ليس هناك حقائق مطلقة مستقلة عن الإنسان، ولكنها العكس، فهي من صنع الإنسان، وذاتية بإضافته معنى على المعلومات والمعارف، نتيجة الاختيار الحر للفرد العارف، والحقيقة لا توجد إلا إذا تحققت بنتائج من وراء الفعل الذي اختاره الفرد، ومن خلال العمل يوجد المعنى^(٢٠).

• القيم:

بتأكيد حرية الاختيار في الوجودية، فإن اختيارنا هي التي تصنع قيمنا، لهذا ترفض الوجودية عموماً المعايير الأخلاقية المطلقة، حتى وإن كانت موجود فسيظل الإنسان حراً في اختيارها، واسم القيم لديهم بالنسبة للإنسان هي الاختيار الذاتي

الإرادي المادف لتحقق الخير، والخير الإيجابي هو قمة الخير ثم أن الاختبار الحسر للسلوك يفرض المسئولية الشخصية (٧١)، ما يجعل القيم فردية تعتمد على نتائجها بالنسبة للفرد.

• التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية:

ما دامت الوجودية هي أسلوب للتفلسف، فإنها اقرب إلى أفكار منها إلى النظرية، والرؤى الخاصة، منها إلى منهج فكري محدد، لذلك لم تقدم رؤية فكرية متكاملة للتربية، أو قدمت تطبيقات تربوية عميقة الفعل بعيدة الأثر، ولكن كانت لأفكارهم الفلسفية تأثيرات عديدة على التربية، وعلى العاملين والمدرسين فيها. بما قدمته من أفكار، وما أثارته من قضايا معاصرة، فتحت أفاقاً جديدة أمام التربية والمربي، وأدت إلى بذل الجهد على التفكير والتحليل لقضايا التربية وأنشطتها المختلفة، خاصة وأن بعض المربين حاولوا بلورة مجموعة من التطبيقات التربوية للوجودية، والإفادة منها في توجيه أنشطة التربية (٧٢).

فبالنظر إلى منطلقات الفلسفة الوجودية ومركزاتها الفكرية، نجد أنها تتقارب مع التربية من حيث الأهداف. فتأكيد الوجودية على الفرد باعتبار وجوده ذات متميزة، يجعلها تتساوى مع ما تحتم به التربية، بتناولها للفرد وتنمية إمكانياته الفردية، باعتباره ذات متميزة. كما أن تأكيد الوجودية على وعي الفرد وحرية اختياراته في صنع نفسه أولاً فإن هذا ما تنادي به التربية الحديثة، وتهدف إليه.

إن تقدير الوجودية لحرية الفرد وإبداعه جعلهم ينادون بالتربية الفردية بدلاً من التربية الجماعية السائدة اليوم، وذلك يجعل الفرد مركز العملية التعليمية، بتنمية ذاتية الفرد وتفتح قدراته، وإيقاظ الوعي لديه.

ومن هنا نشأت العلاقة بين الوجودية والتربية، وبرزت تأثيرات الوجودية على التربية انعكست بصورة عامة في توجيه الاهتمام إلى التربية وجعلها مبدأ لتحقيق أنكلو الفلسفة الوجودية، تمثلت بداية في تخفيف القيود المفروضة على الطفل، وتخريس

التعلمين من سلطة الخضوع والاستسلام للمعلمين وسلطة الكبار داخل الفصل والمدرسة وتحرير المدرسة من الضغوط الاجتماعية وسلطة الجماعة، والعمل على تأكيد حرية التعلم، والحفاظ على وجوده الخاص دون أن يفقد مكانه في الجماعة، أو يترك نفسه ليتطابق مع الجمهور أو يذوب فيه، غير أن ما ينبهون إليه هو أن تهمس التربية بمظاهر الضعف البشري الذي أهمل قرونًا طويلة، وذلك بإظهار صور القلق، والتوتر، والخطئية، والخيب، والصياغ، ولتوت، يعمل كل ذلك موضع دراسة وتحليل^(٧٣) إلى غير ذلك من الأمور التي نهت إليها الوجودية.

ويمكن استخلاص أبرز التطبيقات التربوية للوجودية، فيما يلي:

١- الأهداف التربوية في الوجودية:

المهدف الأسمى للتربية في الوجودية هو مساعدة الفرد للبحث عن نفسه من خلال إعداد الفرد الحر الذي يقدر حريته الذاتية، ويقبل عبء مسئولية أفعاله التي يختارها الفرد المتعلم. محض إرادته، ويصبح محيار التربية الناجحة هو تكوين عادات ذهنية ثلاث لدى المتعلم هي: التهذيب والنظام، والتقد، والنماء^(٧٤) عن طريق تنمية الوعي والإدراك لاختيار الأسلوب والطريقة التي يريد أن يحياها، وبما يكون مسئولاً عن تكوين ذاته المتفردة، فإذا عرف الفرد فإنه يختار ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته، تكوين ذاته للمتفردة. فإذا عرف الفرد فإنه يختار ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته، تكوين ذاته للمتفردة. فإذا عرف الفرد فإنه يختار ويقرر أن يفعل شيئاً بمعرفته، والاختيار بهذا عمل قيمي، كونه تم عن وعي، بالمفاضلة بين البدائل، فيضفي بذلك معنا على معارفه ومعلوماته، بما يمكنه من التعرف على قواه وإمكاناته، وما سيختاره من أفعال تسدل على ذاته العارفة، ومعنى وجوده ومصيره.

لذا فإن هدف المدرسة هو تنمية الفرد الحر، بإيجاد بيئة لتفتح قدرات الفرد واستعداداته، وتوعده على التساؤل والتقد، والتحليل، لأن ماهيته ناقصة^(٧٥)، وهي

بحاجة إلى الانفتاح على الغير والعالم، فيُعطى مطلق الحرية ليحدد كل شخص ذاته تبعاً لتصوره عن نفسه، وبما يؤكد حرمة الخاصة، وتحمل مسئولية اختيار أفعاله.

٢- المناهج في الوجودية:

طالما أن المعرفة ذاتية مرتبطة بالفرد المدرك لها، والفرد لم تتحدد معارفه بعد، والحقيقة وصلتها تتوقف على الذات العارفة، فيجب ألا يوجد منهاجاً محدداً يفرض على المتعلمين، لأن الأهم هو الفرد المتعلم، وليس المنهج.. لذلك يجب أن تحتوي المناهج على معارف ومعلومات مستخلصة من الواقع والممارسة. فإذا كان من الواجب أن تتكامل تلك المعارف والمعلومات في المواد الدراسية المقدمة للمتعلم، ولها علاقة باهتمام المتعلم وتراعي نمو المتعلم، فيجب أن تكون قابلة للمناقشة والتغير والملاحظة والتعليق، كي يصل إلى جوهر المعرفة، ويبحث عن ذاته، ويكشف قدراته، ويحمل المنهج إلى شيء خاص به^(٧٦)، وحق يستطيع المتعلم أن يحمل المواد الدراسية إلى معارف تتحد مع وجوده، ولها وظيفة حيائية تساعده على الفعل والممارسة.

ويجب أن يتضمن المنهج الوجودي بعدين: معرفي، ومعيارى، يحوي الجانب المعرفي المعارف المتعلقة بالظواهر الطبيعية والاجتماعية. بينما يحوي الجانب المعيارى المعارف ذات الصلة الأخلاقية، كالدراستات الإنسانية، مثل التاريخ، والآداب، والفنون، والفلسفة، والدين^(٧٧). ولكنهم يعطون أهمية للبعد المعيارى كمكون للمنهج، وفي مقدمتها مواد دراسة الآداب.

وفي الوقت الذي يقلل الوجوديون من أهمية التدريب المهني ويعتبرونه عاملاً مهماً لمساعدة المتعلم في كسب عيشه، يعطون أهمية للعب والنشاط الذاتي، كقيمة تربوية لتدريب الشخص على التحمل الشخصي، ويرون أن أفضل وقت لتطبيق التربية الوجودية هي مرحلتى التعليم الثانوي، والتعليم الجامعي، حيث يبلغ الوعي ذروته واهتمام الفرد بالتحريات الفعالة.

٣- طرق التدريس:

يعيب الوجوديون على الطرق الشكلية في التدريس، ويرون أن أفضل طرق التدريس هي استخدام الطريقة السقراطية، لما تتضمنه من إمكانية لأن يكشف الفرد عن نفسه وقدراته العالم، من خلال إثارة التساؤلات لديه والمناقشة والتحليل، بناءً على تجاربه الشخصية وقدراته الذاتية، وحفزه على التعبير عن اختياراته وآرائه، وذاته عموماً.

ويرى الوجوديون أنه يمكن استخدام طريقة حل المشكلات التي اقترحها جسون ديوي ولكن مع إدخال التعديلات عليها، كجعل معيار الاختيار الفردي. عند اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة رفضاً أو تقبلاً، أساساً لعملية التعليم.

كما يحرص الوجوديون على ضرورة تفريد التعليم، وذلك بالامتناع بالفرد والفروق داخله قبل خارجه، واحترام ميل المتعلم، والتعامل معه على أنه موجود حر، وعدم استخدام العقاب الخارجي، لأنه يجعل للذنب في حالة ذنب داخلي^(٧٨).

٤- التقويم:

يرفض الوجوديون الامتحانات للوضوعية، ويعيرون على معايير التنافس الأكاديمي، والمهني، أو التكيف الاجتماعي لتقويم المتعلم، ولكنهم مع ذلك لا يقترحون طرقاً محددة، ويطالبون، في إطار اهتمامهم بالمعلم، أن يترك لهم اختيار طرق مناسبة لتقويم المتعلمين، جاعلين معيار اندماج المتعلم في دراسته، والتعرف على المشكلات الحقيقية للإنسان، ومدى وصوله إلى تنمية قدراته وحيثته الفردية، وخلق وجوده الذاتي هي الغاية النهائية من التعليم والتربية عموماً.

٥- مكانة المعلم:

تولى الوجودية أهمية كبرى للمعلم، نظراً لخطورة أدواره، وموقعه الحساس ضمن العملية التعليمية التربوية، لذلك يمولون عليه في تطبيق الفلسفة الوجودية في الواقع التربوي.

والمعلم الوجودي له مواصفات خاصة، في مقدمتها التي تضعها الفلسفة الوجودية فردية الحركة المتميزة، وذاتية الواعية، المتفردة، ويجب أن يكون ذا شخصية موهوبة. مدرك لأدواره كمعلم، وأنه يعلم أشخاصاً آخرين، يقدر ذواتهم واختياراتهم، وكن متعلم مختلف عن الآخر، ولا يمكن إحلال فرد مكان الآخر، فيعامل كل فرد على أنه ذو قيمة في ذاته، وعليه أن يساعده في إيجاد ذاته كإنسان. وهذا معناه أن المعلم يجب أن يكون فوق المعرفة، وفوق العقل، وفوق المدرسة^(٧٩).

والمعلم الوجودي يجب أن يكون مدركاً أن يعلم الرجال الأحرار، وليس الرجال العارفين، أو المقلدين، وحتى يكون كذلك عليه أن يحترم ميول واتجاهات المتعلمين، ويقدر اختياراتهم وأنشطتهم، يتدمج مع المتعلمين بحماس في علاقات وأنشطة، مساعداً على إحداث التفاعل بينهم وبين المواقف التعليمية، وبين بعضهم البعض، مقدماً يد العون لكل فرد كي يسلك وفق اختياراته وقراراته الخاصة، وعليه أن يقود طلابه لأن يلتزموا هم أنفسهم بقيمهم وبشخصياتهم داخل المجتمع.

بجانب ذلك عليه أن يحقق أهدافاً ثلاثة هي^(٨٠):

- عرض المواد الدراسية بطريقة تسمح بالكشف عن الحقائق عن طريق التداعي الحر من جانب المتعلم.
- العمل بتلقائية النشاط العقلي والوجداني للوصول بالمتعلم اعتماداً على نفسه إلى الشخصية الحرة الخيرة، الذاتية الحركة.
- التأكد من تمسك طلابه بالحقائق التي اقتنعوا هم أنفسهم بها بعد تفكير عميق بها. ومع وجاهة المنطلقات الفكرية للفلسفة الوجودية، وما أدت إليه من تطبيقات تربوية أسهمت في إصلاح جوانب عديدة من التربية، ما كانت لتكون لسوا الفلسفة الوجودية، إلا أن الوجودية وقعت في بعض السلبات، أبرزها أنها بلغت كثيراً بتأكيد فردية الإنسان وحرية الاختيار، وفي ذلك تجاهل أو إلغاء لمصالح

الاجتمع وثقافته، ثم إن حرية الاختيار لتكوين ماهية الفرد ووجوده لا تتم في فراغ وإنما داخل المجتمع، وضمن ثقافته، وهذا تجاهل معيب ومن جهة أخرى فإن مبالغة الوجودية بتأكيد ذاتية الفرد جعلها تركز على حياة الضياع، والقلق، واليأس، لتبرير حياته، ولفهم أفضل لموته، ما جعلها تنظر إلى حياته نظرة تشاؤمية، على أنها عبث، والعالم علو، ومهيته لن تكتمل إلا بالموت مما جعل الوجودية تفرص على المزج بين تربية للحياة وتربية للموت.

كما أن الوجودية ترفض الطلقات الكلية للقيم والمعايير الاجتماعية، وفي ذلك تجاهل خطير للقيم والمعايير التي ترسخت عبر الزمن كقواعد منظمة لحياة الأفراد والجماعات والمجتمعات، واكتساب صفة العمومية.

سابعاً: الفلسفة الوضعية المنطقية.

الوضعية المنطقية Logical Positivism أو كما تسمى "التحريسية المنطقية" Logical Empiricism. أو كما يحلو للبعض تسميتها "بالتحريسية العلمية" Scientifi Emiricism هي اتجاه فلسفي ظهر في القرن العشرين، كمذهب جديد جمع بين المنطق والعلم والفلسفة في آن واحد، لإزالة اللبس والغموض في الحياة، بتحليل العلاقات الخارجية القائمة، وتوضيحها لمعاني الألفاظ والأفكار العلمية، كي يتمكن من القضاء نهائياً، كما يرون، على المشكلات الزائفة، والمفاهيم الخاوية، والقضايا الكاذبة^(٨١).

دعى اتباع هذا المذهب إلى إيجاد فلسفة علمية تقوم على توحيد العلوم، وتخليص الفلسفة من موضوعات الفلسفة التقليدية، وما جاءت به من مذاهب وطرق في التفكير الفلسفي، جاعلين من مهمة الفلسفة العمل على ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً، وصياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية. ولن يتحقق ذلك إلا باستخدام منهج التحليل المنطقي، بالاستفادة من قيمة المذهب العقلي، وما تم البرهنة عليه من مبادئ المنطق،

وكذا المذهب التحريبي وما انتهى الاتفاق عليه بين مناهج العلوم التحريبية والطبيعية، وذلك من أجل التفكير الفلسفي بخصائص المعرفة العلمية، وما يجب أن تتسم به مسـ دقة ووضوح واتساق وموضوعية. وهذا أسست الوضعية المنطقية نزعتها التحريبية كامتداد للاهتمام بالمنهج العلمي، ونزعتها العقلية كامتداد للتفكير الرياضي والمنطقي. وما انتهى إليه من تكوين لغة رمزية عالمية تحقق وحدة المعرفة.

ويعتبر العالم النمساوي "شليك" أول من استلهم ودعا إلى الوضعية المنطقية، ثم أخذ يطلق تسمية الوضعية المنطقية على الحركة الفلسفية التي أنشئت عن "دائرة فينا" التاسعة عام ١٩٢٤م، والتي تزعمها "شليك" ومن أبرز زعماء هذه الحركة "كارناب" و"فيليب فرانك" و"الفرداير".

بناءً على ما سبق، فالوضعية المنطقية ليست فلسفة بالمعنى المعروف... وهي إذا كانت ضد تكون النظريات الفلسفية، فهي طريقة تفكير وتحليل تعتمد على العلم أساساً والفلسفة تابعة له، وذلك أن الفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة أساساً والفلسفة تابعة له، وذلك أن الفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة المعرفة. فإذا كان العلم شكلاً من أشكال المعرفة، فإنه يحتوي على مقولات فلسفية توجه ذلك العلم، باعتبار أن المفاهيم والحقائق التي يصل إليها العلم وتسلم بها، هي ذات أصل فلسفي، والفلسفة باعتبارها نظرة كونية، فلا بد للعلم منها، توجه معارفه في إطار من الوحدة الكلية. وهذا تعمل الفلسفة على ترسيخ مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، وبالتالي فالفلسفة تتطور بالعمل، وتعود لتوجيه العلم (٨٢). والوضعية كتيار فلسفي، ظهر في نهاية القرن التاسع عشر، وانتشر في القرن العشرين، يفرض المشكلات التقليدية للفلسفة، باعتبارها مشكلات ميتافيزيقية، غير قابلة للتحقق من صحتها بالتحريه، وبالتالي غير قابلة للنحل.

وقد تطور هذا التيار في ثلاثة أطوارك الأول هو ظهور الوضعية في فرنسا، ومثلها "أوجست كوت" كأول من أسس الفلسفة الوضعية، وضمنها في كتابه الشهير "دروس في الفلسفة الوضعية" والطور الثاني مثلها "ياخ" وغيره، أما الطور الثالث ففيه تحولت الوضعية إلى وضعية منطقية تهتم بالتحليلات اللغوية، وتركز على التحليل المنطقي للعلم.

تطلق الوضعية المنطقية من أن الفلسفة تخدم العلم من خلال التحليل المنطقي للألفاظ والمفاهيم، وتوضح أفكار وعبارات العلم، عن طريق علم معنى اللغة، وعلم بنية اللغة.

وعلى أية حال، فجوهر الفلسفة الوضعية المنطقية وخلاصة فكرها، أنها تؤمن بالعلم إلى أقصى حد. ففي رأيهم أن قضايا الفلسفة خالية من المعنى، ومث كملها الأساسية ليست مشكلات في حقيقتها، ولا تعدو أن تكون تلاعباً باللفاظ (٨٣). وعلى الفلاسفة التقاعد وترك مهمة الفلسفة للعلماء. كونهم القادرين على متابعة الفلسفة، بتوضيح الأفكار، وتحليل عبارات العلم، والدراسة الدقيقة للواقع، والوصول إلى معرفة قوانين العالم الموضوعي. والعلم بهذا حرر نفسه من الفلسفة، ووثق صلته بها، بفضل الرياضيات، عندها أخذ العلم يعيد صياغة الأفكار والمفاهيم التي استخدمتها الفلسفة، ويحدد مدلولاتها، بإخضاعها للتحليل المنطقي الحديث والتجريب ومشاهدة الظواهر، كي تصبح مفهومه.

كما ترى الوضعية المنطقية أن العالم الطبيعي هو مصدر المعرفة البشرية، وذلك بالوقوف عند حدود الواقع الحسي ولا تتجاوزوه، والإنسان يستمد معارفه من وصف الواقع دون تأويله، وتبني نظرية المعرفة من نتائج العلم، والعلم عندهم هو العلم التجريبي. إذن فوسيلة المعرفة العلمية هي الحواس، وليس من مصادر سواها^(٨٤).

التطبيقات التربوية للوضعية المنطقية:

الوضعية المنطقية - كما سبق القول - ليست فلسفة بل أسلوب تحليل وتفكير يعتمد على العلم أساساً، وهي بالتالي لم تقدم فلسفة تربوية، إلا أن لها مضموناً تربوياً، بما قدمته من طريقة للتحليل المنطقي للألفاظ والمفاهيم والوقائع المحسوسة. أفادت التربية، وإيجاد نظام تعليمي عصري يعتمد على العلم، وأثرت العديد من جوانب العملية التعليمية التربوية، يمكن استخلاصها فيما يلي: ^(٨٥)

- ساهمت في تحديد أهداف وأفكار التربية، وقابليتها للتحقيق والتنفيذ عن طريق تحليل المفاهيم والقوانين ومعاني المسلمات والفروض، والجمل والتراكيب، وأثرت في علماء النفس والتربية، بما مكنتهم من تحديد الأهداف التربوية، وتحليل محتويات ووسائلها، وربط التدريس بالبحث العلمي، كما أثرت على المعلمين في تحديد المفاهيم والمصطلحات، والمعاني والدلالات، وتحليل التدريس إلى خطوات وإجراءات، بما مكنتهم من النجاح في مهمتهم التدريسية على بصفة وافتتاح.
- ساعدت على تأسيس نظريات التعليم المبرمج، وتحليل التفاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم، أو بين الطلاب أنفسهم، وفي أساليب الملاحظة والقياس والتقويم والتوجيه.
- دعمت الاتجاه الإجمالي التحليل في جميع العلوم الاجتماعية وبخاصة في المدرسة السلوكية وعلم النفس، وقد وضح هذا في دراسات المناهج لدى مدرسة "برونر" لتحليل المواد الدراسية، ومدرسة بلوم لتصنيف الأهداف التعليمية.
- شجعت المدارس على التخلص من مظاهر الحشو والتكرار.
- ساعدت المعلمين على التخلص من التحيز والشعارات الفارغة من جهة، وتحديد المصطلحات والألفاظ والمعاني، من جهة أخرى والقيام بالتدريبات والتطبيقات،

وتحليل خطوات التدريس إلى خطوات وإجراءات، ومساعدة الطلاب على النجاح في دراستهم.

وفي ختام هذا الموضوع يحسن الإشارة إلى أن هناك فلسفات تربوية أخرى نسلت حظاً من الشهرة والتأثير في ميدان التربية، غير أنها كانت نابعة من فلسفات تقليدية كالمثالية، والواقعية، والرجماتية، أو امتداد لها، وإن كانت لها تجارب خاصة تفرد بها، كما أن أغلب هذه الفلسفات التربوية ترتبط بتاريخ التربية الأمريكية، وتأثيرها محدود على بلد واحد أو مجموعة من البلدان باستثناء (تقريباً) فلسفة التربية الإنسانية، فإذا كانت مزيج من عناصر الفلسفات: المثالية والواقعية والتطبيقية والرجماتية، فإنها تمثل الركيزة التي يقوم على أساسها النشاط التربوي للمنظمات العالمية، وفي مقدمتها منظمة اليونسكو.

فلسفة التربية في المجتمع اليمني

المقدمة:

لما كانت الفلسفة في أي مجتمع تستمد وجودها وطبيعتها ووظيفتها من حياة هذا المجتمع، فإنها تعود لتوجيه هذه الحياة وتنظيمها... والفلسفة في الحالة الأولى تمثل وجهة نظر هذا المجتمع للكون، والحياة، والإنسان، والمعرفة، والقيم معنى ومغزى. أما في الحالة الثانية، فإذا تحولت تلك النظرة إلى اتجاهات وعلاقات، نظم وتنظيمات، وممارسات وتطبيقات فتلك هي التربية.

بهذا فالفلسفة فكر والتربية تطبيق لهذا الفكر، كما سبق ذكره، وبالتالي لا انفصال بين الفكر والتطبيق، إذن لا فلسفة بدون تربية، ولا تربية بدون فلسفة فالفلسفة بدون تربية خوفاً لا معنى لها ولا هدف، والتربية بدون فلسفة عمياء، لا عقل لها ولا رابط بين أجزائها وعملاتها، فאלقة المسار والدليل.

هذا أمر مفروغ منه، ولكن كيف تمارس فلسفة التربية فعلها في التربية؟ وأين وكيف تصيغ التربية، وتوجه أنشطتها وعملاتها؟ لتصل التربية إلى النتائج المرجوة.

لقد حاول هذا الكتاب الذي بين يديك طرح صور مختلفة للإجابة عن تلك التساؤلات، وغيرها ما يحيط بفلسفة التربية ومسارات تطبيقها عملياً، ولكن يمكن بحسب

الإجابة عن هذا التساؤلات وغيرها من خلال تحليل فلسفة التربية في المجتمع اليمني،
وصور ترجمتها إلى خطوات وإجراءات عمل في ميدان التربية.

غير أنه يمكن الاستيق والإشارة إلى الصور العامة لتدرج فلسفة التربية وانتقالها
من الفكر إلى التطبيق.

من فلسفة المجتمع تتكون فلسفة التربية.. وفلسفة التربية بطبيعتها التأملية
والتوجيهية، فإنما تأخذ في التبلور في صورة نظرية، أو نظريات للتربية، أي أنما تتول
صيغة نظرية محدودة للنظر للكون، وطبيعة الإنسان، والمعرفة، والمجتمع، والعالم،
نستنبطها من الفلسفة العامة، كي توجد النمط التربوي الذي يساير هذه النظرة،
وتوجه الفكر التربوي، وتحكم عملياته في اتساق وتكامل، واستمرار، وما يتطلبه ذلك
من مد التربية، بالنظام التربوي الملأكم، والأدوات الفلسفية والفنية لفحص قضايا
التربية ومشكلاتها، وتكوين القواعد والأسس العامة التي تمكنها من توجيه أنشطة
التربية وعملياتها، في مسار واضح محدد الغايات والوسائل. ولا تكفي تلك النظرية
التربوية بذلك، بل تنعبد إلى تحليل ونقد النظريات في فروع العلم المختلف في ميدان
التربية، لإزالة مظاهر التناقض والاضطراب بين نتائج العلوم المختلفة واتساقها مع
التربية في انسجام وتكامل.

وبالطبيعة التأملية والتوجيهية لفلسفة التربية، ونظريتها العامة للتربية، فيتم تحديد
مجموعة من الأهداف العامة للتربية، المبنية للغايات المقصودة من تربية أفراد المجتمع،
وتحديد المستهدف من وراء تربيتهم. وهذا يتطلب معرفة الهدف الأسمى من الحياة التي
يجب أن يعيشوا من أجلها، ونوع تلك الحياة وما تحتاجه، وهذا بدوره يتطلب مناقشة
المسائل المتعلقة بالكون والإنسان، والحياة، والمجتمع، والمعرفة، والقيم، وذلك لمعرفة
طبيعة الحياة في هذا العالم، حدوده وغاياته، والهدف من الحياة، وما يمكن أن يعيشوا من
أجله، وما يلزم لذلك من إمكانات ووسائل، ليعملوا وينشطوا، وما يمكن أن يعرفوه،

وكذا معرفة طبيعة الإنسان وحدود وجوده وقدراته، وما يتسم به من قوى وغرائز، ميول ورغبات.. ثم معرفة طبيعة المجتمع، وعلاقاته، ونظمه، ومكانة الفرد فيه، ثم معرفة القيم الأخلاقية التي يجب أن يلتزم لها الأفراد في حياتهم، وفي علاقاتهم بغيرهم، وغير ذلك من التساؤلات والمناقشات التي تتولاها فلسفة التربية ونظريتها، كسي تحدد الأهداف التربوية العامة، ووسائل تطبيقها.

وحيث تتعدد وسائل التربية، فإن صياغة الأهداف التربوية العامة، يجب أن تكون عامة، واسعة، تحمل معاني وتفاصيل كثيرة، وتتيح اختيار بدائل مختلفة، مما يسمح بترجمتها وتحديدها أكثر، بما يلائم أدوار ووظائف كل وسط تربوي.

وبهذا الأهداف والوسائل العامة وضعت الأسس والمبادئ الرئيسية لبنية النظام التربوي، وحدود الإطار العام لمضمون التعليم، ورسم مسار توجهه، والنتائج التي يقصدها، وما يتطلبه ذلك من عمليات وأنشطة توصل إلى تحقّق النتائج المنشودة، وهنا يكون النظر للنتائج أو ما تحقّق من أهداف في ضوء الأهداف الموضوعية في فلسفة التربية، وبالتالي تكون فلسفة التربية هذه معيار الحكم والتقويم. أي أن فلسفة التربية، هي المحددة لنقطة البداية، ونقطة النهاية، والحكم على كل ذلك بناءً على الصورة التي رسمتها للفلسفة لما يراد في الفرد والمجتمع.

يبد أن الوصول إلى تلك النتائج المتوخاه في نظام التعليم يمر بسلسلة من الخطوات والإجراءات، حيث تنتقل فلسفة التربية إلى صياغة أهداف النظام التعليمي في صورة مبادئ السياسة التعليمية، لتحقيق الأغراض التربوية، وعلى أساس السياسة التعليمية وأغراضها التربوية يتم اختيار استراتيجيات العمل التربوي.

والسياسة والاستراتيجية هنا هي الترجمة الفعلية والتحديد الأكثر خصوصية لفلسفة التربية، وهما بالتالي الخطوتان التاليتان، الثانية (السياسة التعليمية) والثالثة (الاستراتيجية التربوية) لفلسفة التربية، إذ على أساس السياسة التعليمية يتم الاختيار

والالتكبد من بين الأهداف العامة في ضوء اختيارات وأوليات المجتمع وأفراده، لتوجيه العمل التربوي في نظام التعليم ومؤسساته إدارياً، وفيما، وتقوم إنجازاته، وعلى أساس الاستراتيجية يتم اختيار الطرق والأساليب والاتجاهات والمفاضلة فيما بينها، بما يمكن من الوصول إلى تلك الأغراض التربوية وبهذا تقرر الاستراتيجية، وتوضح طريق العمل، ومجالات الحركة، وتحديد الاتجاهات في مختلف المواقف التي قد تظهر في المستقبل، من أجل تحقيق الأغراض التربوية، "وبذلك تكون وظيفة الاستراتيجية هو تحويل السياسة إلى مجموعة من القرارات المشروطة بظروف الزمان والمكان" (١).

وبعد ذلك، تنتقل فلسفة التربية إلى مستوى أكثر تحديداً أو تخصيصاً، لهذا فهي في هذه المرحلة قد أصبحت غير مرئية، أكثر من المرحلة السابقة، حيث تفصل الأغراض التربوية، والمسالك المؤدية إليها إلى مستوى أدنى أكثر تحديداً وتخصيصاً، تبدو في صورة مرامي تتولاها خطط تعليمية قابلة للتنفيذ... تظهر في صورة عمليات وأنشطة قابلة للتنفيذ والقياس في زمن محدد، وكلمة معينة وتظهر في صورة مشاريع وبرامج، تبين مراحل التنفيذ، وخطوات العمل، وغير ذلك من الأنشطة والبرامج التي يمكن بواسطتها تحقيق الأغراض التربوية المرسومة، وما يتطلبه ذلك من التعرف على الموارد والإمكانات، وإدراك الظروف والقوى المؤثرة على أداء وإنجاز وحدات التنفيذ والمتابعة والتقييم.

قد تكون بعض الجهات الإشرافية، ووحدات التنفيذ غير مدركة لفلسفة التربية وطبيعتها التوجيهية للعملية التربوية ككل. كما سبق ذكره، بسبب نقص خلفيتها الفكرية أو استغراقها في أعمال يومية، تبدو ظاهرياً أنها غير مرتبطة بفلسفة التربية، غير أن ما تقوم به تلك الجهات والأفراد والوحدات من أنشطة وعمليات قد حددت سلفاً، مما يعني أن جوهرها تقوم به تمتد من فلسفة التربية، ولكن عدم فهم تلك

الأطراف لطبيعة عمل فلسفة التربية في النظام التعليمي، يضعف كثير حلقات العمل التربوي المتكامل، ويقلل من تحقيق الأهداف التربوية، بالصورة المأمولة.

بناءً على ما سبق، نتضح مستويات توجه فلسفة التربية للعمل التربوي ككل، مما يعني أنها أساس تكوين النظام التربوي وبداية انطلاقه، وعلى أساسها يتحدد مساره ، وتظل تسير معه كمنظم، وموجه ومنسق للعمل التربوي ككل، ثم إن فلسفة التربية هي معيار الحكم على ما حققه النظام التربوي، بناءً على الصورة التي رسمتها فلسفة التربية.

وهذا ما سوف نقف عليه ونحقق منه من مناقشة فلسفة التربية في المجتمع اليمني.

أولاً: فلسفة التربية في المجتمع اليمني هي فلسفة التربية الإسلامية.

طالما أن الدول العربية الإسلامية تدن بالاسلام عقيدة وشرعة ورسالة حضارية إنسانية، فإن فلسفة التربية بما هي فلسفة التربية الإسلامية بصفة عامة.

إن الشعب والمجتمع اليمني جزء من الأمة العربية والإسلامية، تربطه بالأمة العربية. اللغة العربية، والدين الإسلامي ، والثقافة، والتاريخ، ووحدة الهدف والمصير، وما يتبع عن ذلك من العديد من السمات والمعايير، والقواسم المشتركة، وتربطه بالأمة الإسلامية، الدين الإسلامي، ووحدة الهدف والمصير، وما ينجم عن ذلك من أسس ومعايير مشتركة.

وهذا يعد الدين الإسلامي المصدر الرئيسي "لحياة" الدول العربية والإسلامية، وإعتناك الدول العربية والإسلامية للدين الإسلامي عقيدة وشرعة ومنهاج حياة شامل، فإن المكون الرئيسي لفلسفتها العامة، وفلسفة التربية بما مستمدة من الإسلام، وهنا فإن فلسفة التربية في اليمن هي فلسفة التربية الإسلامية، وبالرجوع إلى فلسفة التربية الإسلامية التي سبق شرحها في موضوع سابق من هذا الكتاب تتبين منطلقات هذه

الفلسفة، وأسسها، وتطبيقاتها التربوية، وتبين نقاط الالتقاء، وبالتالي التماثل، ونقاس التميز والاختلاف، وبالتالي التنوع في إطار وحدة الأسس وحيث أن الإسلام منسجماً حياة شامل للفرد والمجتمع، فإنه قد وضع الخطوط العامة والقواعد الأساسية لتنظيم أوجه حياة شامل للفرد والمجتمع، فإنه قد وضع الخطوط العامة والقواعد الأساسية لتنظيم أوجه حياة المجتمع، أي مجتمع.. والإسلام على هذا النحو قد ترك لكل مجتمع إعادة تنظيم شئون حياته وفقاً لظرفه وإمكاناته وموارده الطبيعية، بما يتفق ومنهج الإسلام، وبذلك أضيفت إلى مكونات فلسفة التربية الإسلامية في كل مجتمع مصادر أخرى، نابعة من ظروف كل مجتمع، وما تمخض من تفاعل أعضاء هذا المجتمع فيما بينهم من جهة، وبين بيئتهم الطبيعية من جهة أخرى، من نظم وتنظيمات، مفاهيم واتجاهات، وقيم وعادات.. شكلت شخصية هذا المجتمع وميزته عن غيره من المجتمعات العربية والإسلامية..

وهنا يمكن القول أن فلسفة التربية في اليمن تستمد إطارها العام من فلسفة التربية الإسلامية، ما يجعلها تشترك مع الدول العربية والإسلامية في أصول التربية الإسلامية، ثم أن لها مصادر المجتمع الأخرى، ما يجعلها تنفرد بسمات وخصائص إضافية تميزها عن الدول العربية والإسلامية الأخرى، دون تصارع أو تضاد، أي تنوع، لحفظ الخصوصية والذات اليمنية في إطار وحدة الأساس العربي والإسلامي.

ثانياً: فلسفة المجتمع اليمني أساس فلسفة تربيته.

للقوف على معالم فلسفة التربية اليمنية لا بد من معرفة فلسفة المجتمع اليمني.

• فلسفة المجتمع اليمني ومكوناته:

تتكون فلسفة المجتمع اليمني من الدين الإسلامي أولاً وأساساً، ثم من حذر من المكونات والمصادر الأخرى.. إذا كانت نابعة من مكونات المجتمع، وأبعاد حياته

الماضية والحاضرة والمستقبلية، فهي منسجمة ومتكاملة مع الدين الإسلامي، وتعمل في ظله، بمعنى أنه إذا كان الدين الإسلامي يتضمن عدداً من الأسس والقواعد العامة التي توحيد بين المجتمعات الإسلامية، وتجعلهم يشكلون مجتمعات متجانسة الأفكار والغايات، فإن المكونات الأخرى تمثل المتغيرات التي تتيح لكل مجتمع أن ينظم شؤون حياته، ويسيرها بالطريقة التي تلائم ظروفه، وتناسب إمكانياته وقدراته البشرية والمادية، ربما ينفذ خصوصيته التاريخية، وهويته الوطنية، وتلبي احتياجاته وتطلعاته المستقبلية، وبما لا يتناقض مع ثوابت الإسلام وقواعده العامة.

وهنا، فإن الفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني هي مزيج من عقيدة المجتمع وأفكاره ومفاهيمه، وما نجم عنها من علاقات، ونظم، وتنظيمات، اتجاهات ومعايير، عادات وتقاليد، في تكامل وانسجام، تربطه وتوحده مع المجتمعات التي تدن بالاسلام، وتميزه في الوقت نفسه عن المجتمعات الإسلامية، أو مع المجتمعات الأخرى. وهذا ما نلاحظه بين اليمن والأقطار العربية أو بين الأقطار العربية والدول الإسلامية فمثلاً نجد التشابه الكبير بين اليمن، والإمارات العربية المتحدة، أو بينهما معاً وبين مصر مثلاً، من حيث اللغة، والتاريخ، وقواعد السلوك، والمصير المشترك، وكذا تشابه الظروف المناخية والجغرافية، والتماثل الكبير في العادات والتقاليد، والاتجاهات، ومسح ذلك فهناك خصوصيات تميز كل قطر عن الآخر.. وهذه هي الخاصية الفريدة للحضارة العربية والإسلامية، كأني حضارة نامية مزدهرة، حيث ترك النمو المتعدد والمتنوع لأجزائها، ولا تسمح بحدوث التماثل الحرفي بين المجتمعات والأفراد، وكل ذلك في إطار من الوحدة، أي تعدد ضمن وحدة واحدة.

والفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني هي نسق من المعتقدات والأفكار، والمسلمات، والمفاهيم، والقيم، والمعايير التي تنظم أوجه حياة المجتمع بأبعادها، المختلفة، على أساس نظرة المجتمع إلى الله، والكون، والوجود، وطبيعة الإنسان،

والمجتمع، والحياة، والمعرفة، والقيم، وانعكس ذلك على حياة الإنسان والمجتمع، فمستفاد
نجم عن ذلك من إطار ثقافي يميز لهذا المجتمع، وهذه الفلسفة تصبح أداة المجتمع التي
التعبير عن نفسه، ونقل أفكاره، ومعتقداته إلى أعضائه في كل زمن ومكان معينين، عن
طريق مؤسسات المجتمع، وفي طليعتها المؤسسات التعليمية، وهنا تصبح فلسفة التربية
هي التطبيق العملي للفلسفة الاجتماعية، بتحويلها إلى مضامين وعمليات، قيم
وإنجازات، إجراءات وممارسات، تقوم بها المؤسسات التربوية.

وعلى أية حال تتكون فلسفة المجتمع اليمني من المصادر التالية:

١- العقيدة الإسلامية:

يدين المجتمع اليمني بالإسلام ديناً، ومحمد رسول الله ﷺ نبياً ورسولاً، وبالقرآن
الكريم والسنة النبوية الصحيحة عقيدة وشرعية، كمنظومة شاملة لكل أوجه حياة
المجتمع، والإسلام بما حمله من عقائد إيمانية أو ما قديمه من أفكار وتصورات،
ومضامين، وقيم وإنجازات، حول قضايا الإيمان بالله خالق الكون وأفكار وتصورات،
ومضامين، وقيم وإنجازات، حول قضايا الإيمان بالله خالق الكون والموجودات، وخالق
الإنسان، قد قدم إجابات شافية كافية عن غاية الكون، وعن طبيعة الإنسان، وأصله،
ونهايته، والحكمة من الحياة في الدنيا والآخرة، وطبيعة المعرفة، مصدرها، وسبل
اكتسابها، وأعطى مفهوماً عن طبيعة العلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات،
على أساس القيم الأخلاقية، والمعرفية، والفضائل التي يجب أن يتحلى بها الإنسان
والمجتمع المسلم، وقدم أسساً وقواعد عامة لتنظيم شئون المجتمع، وتنظيم مؤسساته،
ونظمه الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية والثقافية، وحول هذه الأمور وغيرها يمكن
الرجوع إلى الفصل الخاص بالتربية الإسلامية من هذا الكتاب.

... ولعله من قبيل تحصيل الحاصل ما عبر عنه دستور الجمهورية اليمنية، وقانون
التربية والتعليم من تأكيد عروبة اليمن ودينه الإسلام، حيث تضمن الدستور من أن

الإسلام دين الدولة^(٧٢)، والشرعية الإسلامية هي المصدر الوحيد للتشريع^(٧٣).

وأشار قانون التعليم، بما يلي: "الإيمان بالإسلام عقيدة وشرعة ونظاماً شاملاً ينظم شؤون الحياة"^(٧٤).

وبالعقيدة الإسلامية للمجتمع اليمني يتحدد المكون الأول والرئيسي للفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني.

٢- دستور الجمهورية اليمنية:

بعد الدستور المصدر الثاني لفلسفة المجتمع اليمني، فينصوي تحت المصدر الأول، ويتكامل معه، حيث فرضت طبيعة الحياة المعاصرة اللجوء إلى وضع دستور لليمن، يتضمن عدداً من الأسس التشريعية التي تنظم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتقنن سلطات الدولة وأجهزتها التشريعية، والتنفيذية، وتنظم حقوق المواطنين، وواجباتهم، وتنظيم علاقات الأفراد، والجماعات بأجهزة الدولة ونظمها المختلفة... إلى غير ذلك من أمور تبرز سمات المجتمع اليمني ومرحلة نموه.

وبما يبينه الدستور أنه حدد في جانبه السياسي أن الشعب اليمني مالك السلطة، ومصدرها، مارسها من خلال الانتخابات الديمقراطية^(٧٥). وفي جانبه الاقتصادي، أن أساس الاقتصاد الوطني يقوم على العدالة الاجتماعية الإسلامية في العلاقات الإنتاجية والاجتماعية^(٧٦). وفي جانبه الاجتماعي والثقافي أن الدولة تكفل تكافؤ الفرص لجميع المواطنين سياسياً واقتصادياً وثقافياً^(٧٧) بما يضمن حق الإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وحرية الفكر والإعراب عنه بالقول، والكتابة، والتصوير^(٧٨)، والحق في العمل الذي يختاره لنفسه كضرورة لتطوير المجتمع^(٧٩) والحق في التعليم لجميع المواطنين تكلفة الدولة^(٨٠) وحرية البحث العلمي والإنجازات الإدارية والفنية والثقافية، وتشجيع الاختراعات والإبداعات العلمية والفنية^(٨١).

ثم يؤكد الدستور على تساوي جميع المواطنين أمام القانون في الحقوق والواجبات دون تمييز^(١١) وغير ذلك من النصوص التي وضعت الإطار العام للفلسفة الاجتماعية، وحددت مؤشرات العملية في واقع الحياة.

٣- أهداف ومبادئ الثورة اليمنية:

شكلت الثورات والحركات النضالية السياسية والاجتماعية التي شهدتها الساحة اليمنية خلال تاريخ اليمن المعاصر مكوناً مهماً، نشأ من نسج حياة المجتمع، ومكوناً لبناء نظامه، السياسي والاجتماعي والاقتصادي، كونها حملت أفكاراً وأهدافاً إنسانية نبيلة، جاءت كتعبير عن التخلص من الظلم، والتهم، والاستعباد، والدعوة لصنع الحياة الحرة الكريمة للشعب اليمني. فالشعب اليمني قدم خلال مسيرته النضالية لنيل حريته وضع مستقبله المشرق، قوافلاً من الشهداء، وعانى صنوف المآسي وويلات الثالوث الرهيب: الفقر والجهل والمرض، وهو يقارع الحكم الإمامي الطائفي في شمال اليمن، والاستعمار البريطاني في جنوب اليمن، حيث انخرطت عناصر وقوى اجتماعية في حركات سياسية وطنية، مستترة وعنيفة، تدافع عن المصالح الوطنية والحقوق المشروعة للشعب اليمني، وتناضل بشراسة، كلما زادت وطأة الظلم والاستبداد، ومساءت أوضاع اليمنيين، وتدهورت أحوالهم المعيشية، عندها تشعبت مسارات النضال، فترأست التحارب والخبرات النضالية، مما ضاعف من رصيد الحركة الوطنية اليمنية، وأثرى تجاربها الإنسانية، ما كان له الأثر في تنويع تلك المسيرة النضالية بقيام ثوري سبتمبر وأكتوبر، ليتخلص الشعب اليمني من الملكية في الشمال، والاستعمار في الجنوب، وينتقل اليمن إلى عصر جديد ينعم بالحرية والعدل والمساواة والرخاء للجميع، على الأقل رسمياً.

بهذا كان طبيعياً أن اعتبرت تجارب الحركة الوطنية ورصيد النضالي، وثنوري سبتمبر وأكتوبر، مكوناً هاماً للشخصية والذات اليمنية، وثقافة المجتمع اليمني، ككون

الحركة الوطنية اليمنية قد انطلقت من معاني إنسانية، انبرت تدافع عن حقوق الشعب ومصلحه، وتقدم التضحيات الغالية لنيل حريته واستقلاله، ما أثرى الثقافة الوطنية لليمنيين، وجعلها مثار اعتزاز وتقدير، ومصدراً يستخلصون منها الدروس والعبر التي يتأسسون بها في النضال الوطني، ثم إن ثوري سبتمبر ١٩٦٢ وأكتوبر ١٩٦٤م، وما حققتهما من تيارات جذرية وشاملة للمجتمع اليمني، وما تحقق من مكاسب عظيمة لليمنيين، قد انطلوت على أهداف بمشاعين وقيم إنسانية جلية، تجسدت على المستوى المحلي والوطني بقيام نظام حكم جمهوري عادل، يتساوى فيه جميع المواطنين، والفئات والمناطق، وإقامة أنظمة اقتصادية واجتماعية وثقافية متقدمة، والعمل على رفع مستوى الشعب ولحضة المجتمع، وتمثلت على المستوى الإقليمي بتضمنها أهدافاً قومية تدعو إلى الوحدة العربية والنهوض الحضاري بالذات العربية والإسلامية، وعلى المستوى العالمي تضمنت أهدافاً إنسانية تدعو إلى التفاهم والتعاون الدولي، وتدعيم قدس التعايش السلمي، وتدعو إلى حفظ الزمن والسلام الدولي القائم على العدل والمساواة، وصون حقوق الإنسان الطبيعية.

ولهذا كان رصيد الحركة الوطنية اليمنية وتجاربها النضالية، ومبادئ وأهداف الثورات اليمنية مصدراً للفلسفة الاجتماعية في المجتمع اليمني.

٤ - التراث العربية والإسلامي:

اليمن مهد العرب، فيها ترعرعت الجذور الأولى للثقافة العربية، وامتدت تنتشر في ربوع الجزيرة العربية، حيث اسهم اليمنيون في الثقافة العربية في الجوانب الأدبية، والعلوم الطبيعية، وفنون العمارة، وهندسة السدود، وتطور نظم الزراعة والري، سواء لدى الذين استقروا في اليمن وأسسوا حضارة قديمة ذاعت شهرتها الآفاق، أو الذين هاجروا أو استقروا في مناطق عديدة من الجزيرة العربية، وكونوا ممالك قوية، عكست إلى حد ما أحبلها الذي أتت منه، ما يجعل هذا التراث مكوناً للفلسفة المجتمع اليمني،

يحسد مجد اليمن الغابر، ويمكن الأحفاد من استلهم جنوة الأمل واستنهاض المهمل
المواصلة دور الأجداد في التقدم والازدهار.

وعندما جاء الإسلام ليفجر طاقات العرب وابداعهم في بناء الحضارة الغربية
والإسلامية وحمل راية الحضارة الإنسانية، كان اليمونيون سباقين إلى الإيمان برسالة
محمد ﷺ، ولبوا دعوة الإسلام طوعية، وساهموا بقسط وافر في حمل راية الإسلام
ونشره في الحرب والسلام في أضفأع الأرض، سواء مع الفاتحين أو المهاجرين أو التجار
أو الدعاة، فشرّفهم الله بنشر رسالة الإسلام، فكانوا خير شعب في حمل الرّسالة، فحق
عليهم قول رسول ﷺ (أتاكم أهل اليمن هم أرق أفئدة وألين قلوباً : الإيمان يمان
والحكمة يمانية) رواه البخاري ومسلم.

ولهذا استمرت اليمن تتفاعل مع منظومة الحضارة الإسلامية، وتربط بحركة
التاريخ والثقافة العربية والإسلامية، تستجيب للمواقف والأحداث التي مرت بالعرب
والمسلمين، تحمّرها وشرها، وتساهم بمفكرها وعلمائها ودعاتها في إثراء الحضارة
العربية والإسلامية في مجالات الآداب والعلوم والفنون، ودون أن تتغلب اليمن
خصوصيتها الوطنية وهويتها الثقافية.

وهنا كان طبيعياً أن تعكس الفلسفة الاجتماعية للمجتمع اليمني التراث العربي
والإسلامي كمكون لثقافته الوطنية وانتمائه القومي، العربي والإسلامي. ومن هذا التراث
استمد اليمن ذاته، وبواسطته يحافظ على استمرار وجوده، والفلسفة الاجتماعية أداته.

٥- التراث الإنساني :

اليمن جزء من هذا العالم، يستحيل عليه أو على أي مجتمع إنساني أن يعيش
معزول عن هذا العالم، بل من الثابت أن تقدم أي مجتمع يتوقف على عمق الروابط
والتفاعلات المتبادلة بينه وبين غيره من الشعوب والثقافات الإنسانية.
تتم الدلائل التاريخية أن الحضارة اليمنية القديمة، ما كانت تزدثر وتؤثر في التفاعلات
الحضارة والحضارات التاريخية لولا تواصلها معها، وانفتاحها عليها، أخذاً وغطاء.

وتأكد هذه الحقيقة اليوم أكثر من أي وقت مضى، ليس لتبادل الخبرات والتجارب البشرية بين بني الإنسان في هذا العالم أيا كان نوعها.

وهذا وغيره، حتم على اليمن، بناءً على رصيدها الحضاري والإنساني الذي تكون عبر العصور، أن تفتح على العالم، وتقيم الصلات والروابط مع الدول، وتحتك بالثقافات الإنسانية من أجل تحقيق التفاهم والتعاون بين الشعوب والدول.

لترسيخ مبادئ العدل، والحرية، والمساواة، وحماية حقوق الإنسان الطمعة، والتعاون في حفظ الأمن والسلام الدوليين، والعمل من أجل حماية البيئة، والعالم، مما يواجهه من مخاطر، ويهدده من أخطار، تفرض العمل الجماعي المشترك وهذا يشكل مكوناً لفلسفة المجتمع اليمني، تتحدد من أبعاد ثقافته الوطنية والقومية، بمضامينها الإنسانية الوطنية، والإقليمية، والدولية.

ثالثاً: فلسفة التربية في المجتمع اليمني ومصادرها.

تبين فلسفة التربية وتشكل في أي مجتمع من فلسفته الاجتماعية، وبالتالي فإن مصادر الفلسفة الاجتماعي هي نفس مصادر فلسفة التربية. وهذا طبيعي ومنطقي، إذا كان يؤكد صفة التلازم بينهما، فإن فلسفة التربية تنقل الفلسفة الاجتماعية من مستوى الفكر والتفكير إلى مستوى النظرية والتطبيق. وحتى يتم ذلك (أي فلسفة التربية) فإنها من جهة تقوم بترجمة مكونات الفلسفة الاجتماعية وإعادة بنائها لتحويلها إلى موجهات للعمل التربوي نحو الغايات المنشودة، ومن جهة أخرى تستعين (أي فلسفة التربية) بمصادر أخرى نابعة من طبيعة التربية وأدوارها، وتتبع مناهجها وطرقاً تساعد على توصيف وتحديد فلسفة التربية، وبنائها الكلي.

وفلسفة التربية، هي جملة الأفكار والمبادئ التي توجه العمل التربوي في كليته وعموميته، بدءاً من تحديد غايات التربية، وما يتطلبه هذا من تحديد مضمون التربية

ومفاهيمها، الحاكمة، مروراً بتحديد مؤشرات السياسة التعليمية وما يتطلبه هذا مسن قواعد وأسس وإجراءات، وأساليب لتسيير النظام التعليمي، وتوجيه أنشطته نحو أهدافه المرسومة، وانتهاءً بتقويم ناتج أو مخرجات التربية، بما يتطابق مع فلسفة التربية خصوصاً وفلسفة المجتمع عموماً.

ولما كانت فلسفة التربية اليمنية هي التطبيق العلمي لفلسفة المجتمع اليمني، فإن مصادر فلسفة التربية اليمنية هي نفس مصادر فلسفة المجتمع، كما سبق ذكره، مع ملاحظة أن هذه المصادر لا تدخل كلية إلى التربية، فهي كثيرة ومعقدة، وإنما يُنتقى أفضل ما فيها، دون إخلال بمحتواها وأهدافها، وبما يكون بيئة تربوية مختصرة بعناية لأفضل ما يرغبه المجتمع في نفسه أن يكون. ولهذا فإن مصادر فلسفة التربية في المجتمع اليمني هي:

- ١- الدين الإسلامي، لتضمنه عقيدة المجتمع اليمني وشرعيته، ومنهاج شامل فكري وسلوكي ينظم ويوجه شؤون حياة الفرد والمجتمع.
- ٢- دستور المجتمع اليمني، باحتوائه على الإطار العام المحدد لأسس ومقومات تنظيم أوجه حياة المجتمع اليمني سياسياً واجتماعياً، اقتصادياً وثقافياً، وما يتصل بذلك من تنظيم العلاقات المختلفة داخل المجتمع، وبما يحدد حقوق وواجبات المواطنين الأساسية أفراداً وجماعات.
- ٣- أهداف ثوري سبتمبر وأكتوبر، بما تتضمنه من قيم ومعان إنسانية جليلة وطنية، وقومية.
- ٤- رصيد الحركات الوطنية اليمنية وتجاربها المميزة، وذلك لما انطسوت عليه من أحداث ومواقف بطولية، وسير فضائية، وتضحيات غالية من أجل رفع الظلم والاستعباد عن الشعب اليمني، والدفاع عن حقوقه المشروعة. وما دعت إليه لترسيخ دعائم الحرية، والعدل والمساواة، وما أفرزته إلى الواقع من أفكار ومعان وطنية وأنماط سلوكية، تجسد مبادئ النضال المشروع لنصرة الحقوق العادلة.

٥- التراث العربي والإسلامي والإنساني، بما يتضمنه من عطاء الحضارة اليمنية القديمة من معارف وخبرات وأساليب.. اتحدت وتكاملت مع ما أبدعته الحضارة العربية والإسلامية، ثم تكامل هذا التراث مع ما توصلت إليه الشعوب والثقافات الأخرى من أجل رخاء الإنسان وسعادته، مع احتفاظ كل طريق أو ثقافة بخصائصها الذاتية. وهذا يؤكد صفة الاحكام والتفاعل، لتحقيق التفاهم والتعاون، لنحو الإنسان وسعادته.

٦- خصائص المتعلم، وما يقتضيه ذلك من مراعاة خصائصه الجسمانية، والعقلية، والنفسية، وتقدير ميول المتعلم واهتماماته، خلال مراحل نموه المختلفة وترجمة ذلك إلى مطالب تربوية، تراعي كل ذلك.

٧- حاجات المجتمع اليمني، والمتمثلة بما يلي مطالبه في التغير والتحديث والبناء. ويؤدي إلى مواجهة تحديات اليمن ومعضلاته الاجتماعية، والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، الحالية والمستقبلية، ويمكنه من مواكبة العصر، ودخول القرن القادم.

٨- لم تشر المصادر السابقة صراحة إلى الجانب العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وإنما يمكن استخلاصها من حاجة المجتمع إلى الأخذ بالمعارف العلمية وأساليب العملية، وتطبيقها التكنولوجية، وبما يلائم مراحل تطور المجتمع اليمني وأساليبه الإنتاجية، سواء لمواجهة مشكلاته، أو لتحقيق التطور والنهوض بمستوى الحياة. وكل هذا ما نصت عليه ولخصته المادة (٣) من القانون العام للتربية والتعليم، بما يلي:

(تنبثق فلسفة التربية وأهدافها في الجمهورية اليمنية من عقيدة الشعب الإسلامية، ودستور البلاد، ومن تراثها العربي والإسلامي، ومن أهداف ثوري سبتمبر وأكتوبر، ومن رصيد الحركة الوطنية اليمنية وتجربتها، ومن خصائص المتعلم، وحاجات المجتمع).

رابعاً: الأسس العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني

تشتمل هذه الأسس أن تحليل فلسفة التربية في المجتمع اليمني قد انتقلت إلى مستوى أدنى أكثر تخصصاً وأدق تفصيلاً، لتباشر عملها في صياغة مفردات التربية، وبمحاوَر توجيهها للعمل التربوي، لتقترب بهذا خطوة إلى مستوى التطبيق، على ضوء هذه الأسس تتحدد غايات التربية كخطوة مرحلية، تمهيداً لتحديد أهداف النظام التربوي. ومن دراسة مواد القانون العام للتربية والتعليم للجمهورية اليمنية لعام ١٩٩٢م، يمكن أن نستخلص مجموعة من الأسس العامة لفلسفة التربية في اليمن، وهي:

١- الأسس الفكرية:

تحتوي هذه الأسس على العقائد الإيمانية، ومطالبها التعبيرية، وما تتضمنه من أفكار وتصورات، ومبادئ ومسلمات، ستوجه تفكير الإنسان وتحكم آرائه، وتوجه أقواله وأفعاله، ذلك أن العقيدة الإسلامية قدمت تصورات واضحة ومتراكمة، وإجابات شاملة كافية شاملة عن الإنسان وطبيعته، والكون وأصله، والوجود وماهيته، والحياة ومعناها، والمعرفة ومصادرها، والقيم وأساسها، بما يجعل الإنسان يسلك السلوك الذي يحقق به تلك التصورات، ويحقق الهدف الذي خلق من أجله، سواء كان هذا السلوك فردياً أو جماعياً.

ومن هنا اعتبرت العقيدة الإسلامية مرنكز التربية اليمنية، كأساس لبنائها الفكري، وإطاراً عاماً لمضمونها، ومحتوى عملياتها، وموجه لخط مسارها، ولهذا صار القرآن والسنة النبوية الصحيحة المصدرين الرئيسيين للنظرية التربوية اليمنية بكل عناصرها، وهذا ما أكدته وعبرت عنه مواد قانون التعليم بما يلي:

• "الإيمان بالله ووحديته، خلق الكون، وسخره للإنسان وفق سنن الهمة دقيقة وثابتة" (١٣).

- "الإيمان بالإسلام عقيدة وشرعية ونظاماً شاملاً ينظم شعور الحياة... والقرآن والسنة الصحيحة يمثلان المنبع الروحي، والمرجع التشريعي الأول. وهما المصدران الأساسيان للنظرية التربوية بكل عناصرها" (١٤).
 - "الإيمان والالتزام بالمثل العليا العربية والإسلامية والإنسانية القائمة على مكارم الأخلاق واحترام حقوق الإنسان وحرية وكرامته" (١٥).
 - "اعتماد مصادر المعرفة المتعددة، والعلوم وحدة واحدة في منطلقاتها وغاياتها" (١٦).
- وهذا الأسس اعتبر الإسلام عقيدة وشرعية، تقوم على:
- ١- الإيمان بالله خالق الإنسان والسموات والأرض، والإيمان بالقيم والمثل العليا للإسلام. فكراً وسلوكاً.
 - ٢- اعتبار الإسلام رسالة حضارية إنسانية تكونه نظاماً شاملاً، فكرياً وسلوكياً لتكوين حياة فاضلة في الدنيا والآخرة.
 - ٣- التسليم بأن الإسلام نظام قيمى متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة المكونة لضمير الفرد والجماعة.
 - ٤- إعلاء مكانة الإنسان، بقدر حاجته البيولوجية، بتوازن واعتدال، واحترام عقله كاسمى ما كرمه الله، وتحضه على العلم والعمل النافعين، وتدفعه إلى الخلق والإبداع للعيش في أمن وسعادة.
 - ٥- إن الإسلام مثلما هو دعوة للإعلاء والتعاون، هو دعوة لنيل التقليد الأسمى والتواكل، والأخذ بكل الأسباب لتغيير الواقع وتطويره.
 - ٦- إبراز الترابط الوثيق بين العروبة والإسلام، وإبراز دور اليمينيين في تلمسة دعوة الإسلام، والمساهمة في نشره، ورفعة شأنه خلال مراحل تطوره.

٢- الأسس الوطنية:

وهي التي تخصص بتحديد مقومات المجتمع اليمني، وكيانه السياسي والاجتماعي والثقافي، بما يبرز مكونات الثقافة الوطنية بأبعادها المختلفة، وتتضمن هذه الأسس التأكيد على ما يلي:

١- اليمن دولة عربية مستقلة ذات سيادة، دينها الإسلام، ولغتها العربية، ونظامها السياسية والاجتماعية جمهوري ديمقراطي.

٢- اليمن جزء من الوطن العربي، والشعب اليمني جزء من الأمة العربية، وتقوم بين اليمن وأقطار الوطن العربي روابط اللغة، والدين، والتاريخ، والمصير، واليمن أيضاً جزء من الأمة الإسلامية بينهما روابط مشتركة كالدين ووحدة الغاية والمصير... الخ.

٣- اليمن وحدة لا تتجزأ أرضاً وشعباً، ولا مكان بين اليمنيين لدعاة الإقليمية والسلالية والقبلية والطائفية أو لأشكال التمييز والتعصب.

٤- وحدة اليمن قدر ومصير الشعب اليمني، لا يجوز ولا يحق التفريد بها لأي سبب من الأسباب، وعلى كل أبناء اليمن أفراداً وجماعات يقبض مسعولية حمايتها والدفاع عنها.

٥- الشعب اليمني شعب عريق أسهم خلال مسيرته التاريخية في بناء الحضارة الإنسانية، بما أوجده من معارف وآداب، وما ابتكره من أساليب هندسية في العمارة وبناء السدود، وأنظمة الري والزراعة، وإقامة المدرجات الزراعية، وما أنجبه من مفكرين وقادة وفحول الشعراء، مما يجعل الثقافة اليمنية في بعدها التاريخي شاربة المنور، ومستمرة التواصل، كي تشكل أبناء اليمن وتمثل فيهم ليس حب الانتشاء لها، وإنما أيضاً خلق العزيمة والإصرار على الأداء والإنجاز.

٦- لليمن حضارة إنسانية قديمة انفتحت على غيرها من الشعوب والحضارات الأخرى، تفاعلت معها وأثرت عليها وتأثرت بها، مما كان له الأثر في ازدهار اليمن، وحفظ لليمن مكانه المتميز عبر العصور، وحلقة صلبة وتواصل بين الثقافات والقارات. وهذا إذا كان مجالاً لتشكيل شخصيات أبناء اليمن مما يعزز حبهم لوطنهم وانتماءهم له، فإن ذلك يكون مصدراً لاستلهام الدروس والعبر، واستنهاض الهمم لتحقيق تطلعات اليمن في التقدم والازدهار.

وقد عبر قانون التعليم اليمني عن هذا الأسس، ونص عليه بأن "اليمن وحدة لا تتجزأ، وهي دولة عربية، نظامها جمهوري وديمقراطي وحب الوطن والاعتزام به والاستعداد لخدمته وحمايته. والدفاع عن العقيدة والوطن واجب إيماني، ولليمن تراثها الحضاري الذي يؤهلها لبناء حضارة حديثة، تسهم في تقدم الحضارة البشرية"^(١١).

٣- الأسس القومية:

يقوم هذا الأسس على تأكيد عروبة اليمن وانتمائه إلى أمة واحدة ذات قومية عربية إسلامية واحدة، تجسدها روابط مشتركة وثيقة لا تنفصم عراها، مهما وجدت اليوم حواجز ومسافات... هي في الشكل أكثر منها في الجوهر، وكل جزء أو قطر من هذه الأمة يستمد إطار ثقافته بجانبها الفكري والمادي من القومية العربية، بماضيها، وحاضرها، ومستقبلها.

وعلى أية حال تتبلور الأسس القومية في اليمن فيما يلي:

- اللغة العربية لغة اليمن الرسمية، والإسلام دينها الرسمي، ومهام صارت اليمن جزءاً من الأمة العربية الإسلامية، فاللغة العربية إذا كانت أساس وجود الأمة العربية، والدعامة الرئيسية للثقافة العربية، فإن الإسلام قد أعاد صياغة هذه الثقافة وأسس بناءها، ومسار توجهها، فصار الإسلام روح هذه الثقافة وعقلها، وما نجم عن العربية والإسلام من قيم ومفاهيم، واتجاهات ومعايير سلوك تميز العرب بخصائص

وسمات حشما عاشوا وأينما حلوا. فصارت القومية العربية حقيقة راسخة وثقافتها العربية يتقاسمها كل أقطارها.

- الاعتزاز والفخر بالانتماء إلى الأمة العربية، باعتبارها تمثل نمطاً فريداً لحضارة عربية ممتدة في عمق التاريخ، واستمرت عبر العصور، مصدراً للقيم الأخلاقية الرفيعة، والتجارب الإنسانية في الأدب والفنون والعلوم، وتقدم للبشرية مفكرين وعلماء أسهموا بتقدم البشرية، وتستمر هذه الأمة في العطاء الإنساني المتميز، مما يجعل شرف الانتماء إلى هذه الأمة فخراً لكل عربي، وما يتطلبه هذا من واجب حمايتها والدفاع عنها.

- الإيمان بالوحدة العربية كضرورة لازمة تفرضها معطيات الماضي ومطالب الحاضر، وتحديات المستقبل، ووحدة الأرض وتكامل أجزائها ومواردها. وفوق هذا الحفاظ على كيان هذه الأمة وجودها، مما يفرض الدعوة لها، والعمل على إقامتها وحمايتها من الطامعين والتآمرين سواء داخلياً أو خارجياً.

- القضية الفلسطينية، قضية كل العرب، يجب التصدي لها من قبل كل العرب أفراداً وجماعات، رسمياً وشعبياً، كواجب ديني وإنساني، والعمل بكل السبل لتحرير فلسطين والمقدسات الإسلامية، وإرجاع الحق لأصحابه الشرعيين، ثم إن العدوان الصهيوني على فلسطين والأراضي العربية، إذا كان تحمداً سياسياً وعسكرياً، وخطر يهدد العرب على الدوام، فإن فلسطين والكيان المغتصب لها يمثل ميدان المواجهة الأول للصراع الحضاري بين الأمة العربية وأعدائها التاريخيين. وهذا ما أمر عنه قانون التعليم بوجوب "الاعتزاز بالأمة العربية، تاريخاً، ولغة وثقافة، وقيماً أخلاقية عليا، والاستفادة من تراثها، وإبراز دورها الحضاري وسماتها وخصائصها الإسلامية"^(١٨).

• واعتبار اللغة العربية هي عماد الثقافة العربية الإسلامية والهوية القومية، في وضع أسس الوحدة العربية تتميز بقدورها المتحددة مع تطور الحياة، وبسعتها، ودقتها في التعبير عن الأفكار والمشاعر والمعارف^(١٩).

• "تأكيد وترسيخ قناعة المتعلمين بضرورة مواجهة أشكال التحديات والتأمر على اليمن والأمة العربية والإسلامية، وضرورة محاربة الاستعمار بكافة أشكاله والتصدي للتأمر الصهيوني، وتحرير فلسطين وكافة الأراضي العربية، واعتبار ذلك القضية الجوهرية للأمة العربية والإسلامية"^(٢٠).

٤- الأسس الإسلامية:

يتوجه هذا الأساس إلى تأكيد انتماء اليمن للأمة الإسلامية، تفرضها روابط الدين الإسلامي عقيدة وشرعة، وما نجم عنه من توحيد الأفكار والمشاعر، والقياس والاتجاهات، وما تراكم من تراث إسلامي فكري وسلوكي، صار الزاد الذي ينهل منه المسلمون، ويعدّدون بواسطته أساليب حياتهم، مما يجعل اليمن موحد الفكر والغاية والمصير المشترك، مع غيره من المجتمعات الإسلامية، ويتبلور هذا الأساس باليمن في:

• وجوب الانتماء إلى الأمة الإسلامية كفرض ديني، وواجب حيائي، ومصالح مشتركة حالية ومستقبلية، مما يجعل كل يمني يعتز بانتمائه إلى الأمة الإسلامية، والسعي إلى توثيق الروابط بين الشعوب الإسلامية.

• الإيمان بالثقافة الإسلامية وقيمها الإنسانية السامية كأساس يوحد اليمنيين مع أمتهم الإسلامية، باعتبارها خلاصة تجارب الشعوب الإسلامية، وبما يسهم في تطوير هذه الثقافة وإثرائها من ما استحدثت في كل مجتمع إسلامي، لإناء عطائها الإنساني.

• التسليم بأن الأمة الإسلامية قضايا وتحديات مشتركة تفرض على كل مسلم، مهما كانت لغته ولونه ومذهبه أن يتصدى لها بالفكر والعمل بالجد المشترك، بملا يؤدي إلى حمايتها من الأعطال التي تهددها داخلياً وخارجياً.

- العمل على إبراز الدور الحضاري والإنساني للفكر والثقافة الإسلامية، وإبراز دورها وإسهانها في الحضارة العالمية، خلال عصور التاريخ البشري، ومن خلال ما قدمه العلماء والمفكرون، والقادة والمصلحون الإسلاميون، من أفكار ونظريات ومعارف وإنجازات علمية في مجالات الآداب والفنون والعلوم الطبيعية أفادت البشرية.

- الإيمان بالعلاقة الوثيقة بين العروبة والإسلام، على أساس أن العرب مكلفون بحمل راية الإسلام ونشرها، دون أي تمييز. على غورهم من المسلمين، والإسلام جاء ليفجر طاقات العرب وقدراتهم على الخلق والإبداع، ليكونوا خير أمة لنشر رسالة الدين الإسلامي.

وتوضح هذه الحقائق وتلخصها المواد التالية من قانون التعليم:

"الانتماء إلى الأمة الإسلامية واجب شرعي، يربط بين جميع المسلمين عقيدة وتاريخ وثقافة ومصالح"^(١١).

٥- الأسس الإنسانية:

طبيعي أن تكون لفلسفة التربية في المجتمع اليمني، كأي مجتمع مستبصر بوجوده، أن تسمع رؤيتها- بحكم طبيعتها التأملية الشاملة- لتشمل حياة الإنسان والمجتمعات الإنسانية على هذا الكوكب، فالمجتمع اليمني لا يمكنه العيش بمنأى عن المجتمعات والثقافات الإنسانية الأخرى، بل العكس من ذلك، فحياة الإنسان وبخاصة المعاصرة مترابطة، متداخلة بصورة أو بأخرى إيجاباً أو سلباً. وتتضمن هذه الأسس في المجتمع اليمني ما يلي:

- اليمن جزء من العالم، مما يفرض عليه الانفتاح والتفاعل المتبادل معه، مما يحتمل الوجود الإنساني، ويحقق رفاهيته، وذلك من خلال إقامة الصلات والروابط

والاحتكاك الثقافي، بما يؤدي إلى زيادة التفاهم بين الشعوب، وتبادل المنافع، وحماية المصالح المشتركة في إطار الاحترام المتبادل، والعلاقات المكافئة، وما يؤديه ذلك إلى تعزيز السيادة الوطنية وتحقيق مصالح اليمن.

- مساهمة اليمن مع كل دول العالم، لإرساء مبادئ الحق، والحرية، والعدل والمساواة بين الشعوب على مستوى الأفراد والجماعات والمجتمعات، كمطلب إنساني للحياة والعيش بكرامة، وما يفرضه ذلك من نصرة الشعوب المظلومة لاسترحاق حقوقها المشروعة، ونيل التسلط والمهمة، والتخلص من التعصب والانغلاق.
- متابعة التغيرات والمستحدثات الجديدة التي يموج بها العالم في مختلف المجالات وخاصة في مجال العلم والتكنولوجيا، بما يمكن اليمن من استنباط واقتباس التجارب والأساليب الجديدة التي تعزز التطور وتحقق التقدم المنشود.
- المشاركة الإيجابية في حفظ السلام والأمن الدوليين، والمساهمة في الحفاظ على البيئة، وما يهددها من أخطار التلوث والأسلحة النووية.
- المساهمة في بناء الحضارة الحديثة، بما تقدمه اليمن من مبتكرات ومخترعات، وأساليب جديدة لتعزيز نمو الحضارة العالمية.
- ويلخص قانون التعليم هذا الأساس بوجوب: "الانفتاح الواعي على الثقافات، والحضارات العالمية جزء من السياسة التعليمية بحسب التطلعات النبيلة للشعب اليمني، بما يحقق الحرية والعدالة والمساواة والسلام، والتواصل، والتعارف والتفاهم بين الشعوب" (٢٢).

٦- الأسس الاجتماعية والثقافية:

- تمشياً مع الدستور وقانون التعليم، فإن هذه الأسس تتضمن ما يلي:
- أفراد المجتمع متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية

والثقافية، بغض النظر عن أي اعتبارات مناطقية أو سبالية، أو مذهبية أو قبلية، أو مكانة اجتماعية، ولا تتميز بين اليمينين لأي سبب، ومعيار المفاضلة بينهم يتم على أساس العمل النافع للفرد والمجتمع.

• الفرد بطبيعته قابل للخير والشر، وقدرته على صلاحه يتوقف على ظروف التنشئة والتربية، وفي وسع كل فرد أن يحقق ذاته المتكاملة فكرياً وسلوكياً، إذا أتاحت له فرص النمو المتوازنة جسدياً وعقلياً ووجدانياً، ولهذا تكفل الدولة تكافؤ الفرص أمام اليمينين، اجتماعياً وسياسياً، واقتصادياً، وثقافياً.

• حرية كل يميني مكفولة وكرامته موفورة، وكل فرد مسئول عن أعماله، يتحمل تبعيتها أمام ربه ومجتمعه.

• العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع أساس تعاون أفرادهم وتكافلهم، ودعائم تماسك المجتمع وبقاؤه.

• التعليم حق لكل اليمينين، تكفله الدولة، وتيسر تقديمه، بما يضمن إنماء كل فرد شخصيته، وقيامه بأدواره النافعة له والمجتمعة.

• العمل حق لكل مواطن، وواجب عليه إذا بلغ سن العمل، ولكل فرد الحق في اختيار العمل الذي يناسبه، لإنماء شخصيته وتطوير مجتمعه.

• حرية البحث العلمي، وما يسفر عنه من إنجازات أدبية وفنية وثقافية، على أساس أن العلم والتكنولوجيا أداة التغلب على مشكلات المجتمع وتحدياته وعماد قوة المجتمع وتقدمه.

تقدم المجتمع اليمني وتطوره رهن بتنظيم أفرادهم وفتاته وانخراطهم الواعي بأنشطة المجتمع المختلفة، على أساس القيم الثقافية النبيلة، وضوابط السنون، وما يتبع ذلك من بذل الجهد والعرق، وتحمل المسؤولية، وممارسة الاتكالية، وتغليب المصالح العامة على

المصالحة الذاتية، وكل ما يحقق شروط النهوض الحضاري للمجتمع اليمني حاضراً ومستقبلاً.

وبما أشار إليه قانون التعليم في هذه الأسس ما يلي:

"تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم، ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تقف عائقاً أمام بعض الأسر للاستفادة من حق أبنائهم في التعليم" (٢٣).

التربية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للإنسان اليمني هي أهم مقومات التنمية الشاملة للمجتمع والدولة، وتنمية روح الدفاع عن العقيدة والوطن والأمة العربية والإسلامية، وبناء القوة بجميع أشكالها أساس له الأولوية في تكوين شخصية التعليم، بما يحقق الحصانة للفرد والمجتمع والدولة والأرض من الاستلاب بكل أشكاله (٢٤).

- "التعليم مجاني بكل مراحله تكفله الدولة وتحقق الدولة هذا المبدأ تدريجياً وفق خطة يقرها مجلس الوزراء" (٢٥).
- "تأكيد مبدأ مسفولية الإنسان الفردية والمباشرة عن نفسه وأفعاله وضرورة احترامه لحقوق الآخرين" (٢٦).
- "تأصيل وتشجيع مجالات البحوث والدراسات العلمية وتطوير مؤسساتها" (٢٧).

٧- الأسس التنموية:

تعد الأسس التنموية من المصادر الهامة في الوقت الحاضر لفلسفة التربية في اليمن كغيرها من البلدان النامية، نظراً لتصدر التنمية مجال الاهتمام الأول، والشغل الشاغل لهذه الدول وشعوبها، وتبلور هذه الأسس في:

- اعتبار التربية عملية تنموية في جوهرها، تمتد قطاعات العمل والإنتاج بالقوى البشرية المؤهلة والمدربة في كافة المهارات، والمهن، وعلى جميع المستويات،

- القدرة على الأداء والإنجاز ومتابعة الأساليب الجديدة وفي التحسين والتطوير.

لرفع معدلات التنمية، والتكيف مع التغيرات الجديدة في المجتمع.

• اعتبارها جزءاً من عمليات الإنتاج، كون المعارف والمهارات، والاتجاهات التي يكتسبها الأفراد عن طريق مؤسسات التعليم، تعتبر أساس الإنتاجية الفردية والمجتمعية. نوز يادتها وتحسينها.

• اعتبار التربية عملية استثمارية، كون النفقات المالية المستثمرة في التعليم تحقق أرباحاً مالية عالية تفوق أي صناعة من الصناعات، بجانب العوائد الاجتماعية والسياسية والجسارية.

• اليمن بلد متوازنة الطبيعة محدودة، ويعول على القوى البشرية لتعويض ذلك النقص، بتنمية مهارات القوى البشرية وقدراتها الإبداعية والابتكارية، فأصبحت التربية مفتاح التنمية الشاملة في اليمن.

• اتباع التخطيط العلمي للنظام التعليمي لتحقيق التوازن بين أنواع التعليم ومؤسساته وتطويره، كي يلي تطورات أبناء اليمن، وبقي باحتياجات التنمية من القوى العاملة الماهرة، ويستوعب متطلبات العصر والتقدم العلمي والتكنولوجي.

• العمل على الموازنة بين حاجات التنمية من القوى البشرية، وحاجات الفزة من التربية، لتكون شخصية المتفردة، باعتبار التربية حقاً إنسانياً قبل أن تكون حاجة تنمية، وفي هذا الشأن نص قانون التعليم على ما يلي:

"النظام التربوي والتعليمي نظام متكامل ومتوازن يلي احتياجات المجتمع ويخطط التنمية من القوى البشرية، وإثراء المعلومات والقدرات الذهنية والنفسية للدارسين، بما يمكنهم من مواجهة الحياة بروحي واستبارة الأمر الذي يتطلب التعليم المستمر في جميع المراحل التعليمية، وتنويع المؤسسات التعليمية التخصيصية القادرة على مواكبة

التطور المستمر بما يتفق ومتطلبات العصر ثقافياً وتكنولوجياً، وبما ينسجم مع الذاتية الثقافية للمجتمع" (٢٨).

اعتبار التعليم إلى جانب كونه استثماراً بشرياً تنموياً بعيد المدى، فهو حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب" (٢٩).

الإسهام في خلق المجتمع المتعلم المنتج وفي صنع التقدم الثقافي والتطور الاجتماعي والاقتصادي الشامل للإنسان والوطن" (٣٠).

٨- الأسس التربوية:

تختص هذه الأسس بقيام نظام تربوي حديث شامل ومتوازن للفرد والمجتمع من خلال الآتي:

- تكوين نظام تربوي شامل الأنواع والتخصصات، قائم على العدل في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المناطق والمحافظات، ويسعى إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والإناث، والصغار والكبار.
- أن يرتبط النظام التربوي عضوياً بواقع اليمن وظروفه وبالتضامات الإقليمية والدولية، لإثرائه وتطوره، القادر على مواكبة التطور المستمر وتحديات العصر.
- توجيه العمل التربوي بما يؤدي إلى تربية شاملة متجددة تتكامل فيها المعارف النظرية والتطبيقية، لتنمية شخصية الفرد وتفتح قدراته في الجوانب الروحية والذهنية والنفسية، والجسمية، لتكوين المواطن المستنير، بما يحصنه من الاستلاب الحضاري، وينمي لديه حب الوطن، وروح الدفاع عن العقيدة والوطن والثقافة.
- مراعاة حاجات المتعلم كمدخل لتحويد التعليم واعتبار الجوانب النفسية للمتعلم معياراً لفاعلية العملية التربوية.

- ترسيخ مفهوم التربية والتعليم في كل مراحل وأنواع التعليم لإعادة صياغة التربية السياسية والقومية، وتكامل الخبرات العلمية والعملية، والروحية والثقافية.
- تنظيم العمل التربوي على القيم الأخلاقية والعلمية، ومعايير السلوك الإنساني لنشر مبادئ العدالة والديمقراطية، وتدعيم نظم البحث والتقوم والمتابعة.
- إصلاح النظام التربوي وتحديثه ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع التربية المستندة والتعليم المستمر، ورعاية القدرات الإبداعية، والأخذ بصيغ وأنماط تعليمية حديثة بأساليب وطرق تعلم متطورة، وتحقيق التكامل بين المؤسسات التربوية، إلى غير ذلك.
- الاهتمام بإعداد المعلم باعتباره مدخلاً لإصلاح التعليم وتطويره وإعلاء مكانته الاجتماعية ودوره المتميز.

وهذا ما بينه قانون التعليم عن هذه الأسس يتضمنه ما يلي:

- "تتركز السياسة التعليمية على المعايير العملية في التخطيط، وفي وضع المناهج والتقوم والمتابعة، والربط في التعليم قبل التخصص بين المعارف النظرية والمهارات الفنية، وعلى تحقيق التوازن في النظام التعليمي، والعدل في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والمناطق، وعلى اللامركزية في الإدارة التعليمية" (٣١).
- "التعليم مهنة ورسالة، والمعلم ححر الزاوية في إصلاح وتطوير التعليم ويعمل النظام التربوي والتعليمي على تأكيد الرابطة العضوية بين النظرية والتطبيق، ويعتبر التعليم والتثقيف الذاتي وتكنولوجيا المعلومات مدخلاً لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية" (٣٢).

- أن يكون المعلم قدوة حسنة وأن يتم تعميق اتجاهات التفكير العلمي والنسجعي لديه (٢٣).

الملاحظ على أسس فلسفة التربية هذه أنها تأخذ صفة العموم لما يريده المجتمع في نفسه وفي أبنائه، وهي هذا تصبح ممكنة لوضع مجموعة من الأهداف العامة للتربية، التي بدورها تحدد محاور بناء التربية ومضمونها، وتوجه العمل التربوي أي تحدد ما سوف تقوم به التربية في الفرد من أبعاد مكوناته الروحية، والجسمية، والعقلية، والخلفية، والنفسية، من مختلف زوايا حياة المجتمع، بما يعكس تلك الأسس وتجسيدها في صورة موجهات لما يجب إحداثه في الفرد والمجتمع.

وحقّ يقوم النظام التعليمي بتنفيذ تلك الأسس، فإنه يحتاج إلى أداة تنقلها إلى اتجاه محدد الوظائف والمهام، ومنظم الجهود والأعمال، كإطار عام يوجه العمل الإداري والفني، وفق اختيارات المجتمع وأولويات مرحلة التطور، وهذا ما يتناوله الموضوع التالي:

خامساً: مبادئ فلسفة التربية في المجتمع اليمني.

تعد مبادئ فلسفة التربية ترجمة لأسس فلسفة التربية، تنقلها من مستوى العموم إلى مستوى الخصوص، حيث تنتقل فلسفة التربية هنا إلى مستوى أكثر تحديداً وتفصيلاً لما سيقوم به النظام التعليمي، أي تحديد مجالات الحركة والعمل للنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، وهنا يكون دور السياسة التعليمية كإطار عام يحدد مجالات تحريك النظام التعليمي، وينسق الجهود ويوجه العمل الإداري والفني، لتحقيق الاختيارات الأساسية التي يستهدفها المجتمع وأفراده في مرحلة ما من مراحل تطوره. وعلى أساس ذلك الإطار (هذه المبادئ) يمكن تقويم إنجازات هذا النظام.

ومن تحليل هذا النظام، واستقراء مواد قانون التعليم في اليمن أمكن استخراج المبادئ الهامة التالية:

١- تعزيز مبدأ مجانية التعليم:

تطبيقاً لعدد من أسس فلسفة التربية في اليمن، فإن مجانية التعليم خسر وسيلة لتشجيع المواطنين والنشء الجديد على الالتحاق بالتعليم، باعتبار التعليم مثلما هو حق إنساني لتفتح قدراتهم وتشكيل شخصياتهم، فهو ضرورة اجتماعية لاكتساب ثقافة المجتمع وأسلوب حياته، وإيجاد الشعب المستنير القادر على صنع التقدم الاجتماعي والاقتصادي الشامل للإنسان والوطن وهذا ما أكدته قانون التعليم في أن "التعليم مجاني في كل مراحل تكفله الدولة، وتحقق الدولة هذا المبدأ تدريجياً وفق خطة يقرها مجلس الوزراء" (٣٤).

٢- تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية:

ويمكن النظر إلى هذا المبدأ من ثلاثة أبعاد متداخلة، كل بعد يحمل ضمناً الأبعاد الأخرى، أولها يشير إلى توفير الفرص التعليمية المتكافئة لجميع أبناء اليمن، بغض النظر عن مراكزهم الاجتماعية وأوضاعهم الاقتصادية، تدعيماً لفهم تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم، وتأكيداً لجعل التعليم حاجة شعبية موجهة للمجتمع، ويشير البعد الثاني إلى حق كل فرد في التعليم إلى أقصى ما توفقه له قدراته واستعداداته. ويشير البعد الثالث إلى العدالة في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والناطق والمدارس وهذا ما يبيته قانون التعليم، بذكره:

"تعمل الدولة على تحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص في التعليم ومراعاة الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تفرضها على بعض الأسر للاستفادة من حق أبنائها في التعليم" (٣٥).

"ويشير القانون أيضاً إلى أن "التعليم حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب" (٣٦).

ويشير أيضاً إلى ضرورة "العدل في توزيع الخدمات والإمكانات التعليمية بين المحافظات والمناطق" (٣٧).

٣- الأخذ بالمنهج العلمي في التخطيط والتفكير للتعليم:

لما كان التعليم عمل يتجه إلى المستقبل، وهذا المستقبل غير معروف، وهو أيضاً نظام يتبادل علاقة التفاعل مع نظم المجتمع، فلا بد من استخدام المنهج العلمي لتنظيم التعليم، ووضع خطط للتعليم، ووضع المناهج، وسبل التقويم والمتابعة، لضمان الوصول إلى النتائج المرجوة. وهذا ما بينه قانون التعليم بضرورة أن "تتركز السياسة التعليمية على المعايير العلمية في التخطيط، وفي وضع المناهج والتقويم والمتابعة" (٣٨).

٤- تعزيز مبدأ الربط بين المعارف النظرية والمهارات الفنية:

في إطار وحدة العمل وتكامل العلوم من أجل تكوين الشخصية المتكاملة في الحياة، وربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق، فلا بد من المزج في التعليم قبل التخصص بين المعارف النظرية والمهارات الفنية، بما يحقق وظيفة التعليم.

وهذا ما أكدته المادة (١٤) من القانون العام للتربية والتعليم المذكورة سابقاً.

٥- حرية البحث العلمي:

تأكيدات تتضمنها مبادئ فلسفة التربية، بحرية البحث العلمي وما تتوصل إليه البحوث والدراسات العلمية من نتائج وإنجازات أدبية، وفنية، وثقافية، وذلك لأن البحث العلمي الحر... بما لا يتعارض مع قيم المجتمع، هو أساس تقدم المجتمع وازدهاره، وهذا ما أوضحه قانون التعليم بتأكيد على أن "حرية البحث العلمي والإنجازات الأدبية والفنية والثقافية مكفولة، بما لا يتعارض مع مبادئ وأهداف هذا القانون" (٣٩).

٦- تحقيق مبدأ التعليم الذاتي والمستمر:

إن تحقيق النوعية المتميزة في التعليم حالياً ومستقبلاً تنوقف على أن تستند بنسبه التعليم وتطويزه على استراتيجيات التعليم الذاتي والمستمر، أي تكون مهمة التعليم هو تعليم كل فرد أن يعلم ذاته بنفسه وأن يستمر الفرد في تعليم نفسه طول حياته، كيون التعليم لا ينتهي بانتهاء سنوات الدراسة، وإنما يستمر من المهد إلى اللحد، وفي وقت تتزايد فيه المعارف وتطبيقاتها التكنولوجية، وما تلعبه من تغيرات على مواصفات أداء المهن والوظائف، وما يفرض على التعليم تعزيز مبدأ أن يكون الفرد مسئولاً عن تعليم نفسه بنفسه سواء أثناء سنوات الدراسة أو بعدها، وفي هذا الخصوص يشير قسانون التعليم إلى "... ويعتبر التعليم والتثقيف الذاتي أداة للتعليم المستمر..."

٧- تحقيق الاستثمار الأمثل للتعليم:

في ظل تزايد الإنفاق على التعليم سواء من قبل الحكومة أو المواطنين، في وقت ترتفع فيه تكاليف التعليم، مقابل عجز الدولة والمواطنين من تخصيص أموال إضافية له فقد استدعى هذا الاستثمار الأمثل للتعليم، لتحقيق القواعد المنشودة الفردية والاجتماعية، دون إخلال بالاعتبارات الإنسانية، ويرتبط الاستثمار الأمثل لمدخلات التعليم، بتقليل شق صور المدرس البشري والمادي. هذا ما بينه قانون التعليم "باعتبار التعليم إلى جانب كونه استثماراً تنموياً بعيد المدى فهو حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره للجميع أبناء الشعب" (١٠).

٨- تأكيد مبدأ شعبية التعليم:

ويعني به اعتبار التعليم حاجة إنسانية قبل أي شيء آخر، لتمكين الفرد من تحسين غذائه، وصحته، وتحسين أحوال معيشته وتطوير علاقاته، بمحيطه الاجتماعي، ورفع مستوى وعيه وإدراكه لما حوله، مما يستلعي بخدم فرص التعليم نكسل أفراد المجتمع، كحق مشروع، وجعله حاجة شعبية ميسرة للصغير والكبير والذكور والإناث،

وما يتطلبه ذلك من تطوير صيغ وأساليب تعليم وتعلم جديدة، ومن ذلك الاهتمام بالتعليم اللائق واستحداث أنماط جديدة تلائم ظروف السكان، وما أثاره قانون التعليم في هذا الشأن أن "التعليم حق إنساني مشروع تكفله الدولة وتيسره لجميع أبناء الشعب"^(٩١).

٩- تعزيز مبدأ إلزامية التعليم الأساسي:

تقرض التغيرات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية المتسارعة المجتمع اليمني ضرورة سد منابع الأمية، بمد فترة الإلزام لتشمل مراحل التعليم الأساسي بالغة ٩ سنوات، وتعميم التعليم بهذه المرحلة على الأطفال في سن هذا التعليم، وبصبح هناك مسؤولية وطنية وأخلاقية وقانونية أمام الآباء لإرسال أبنائهم للالتحاق بالتعليم الأساسي، حيث اعتبرت هذه المراحل الحد الأدنى من التحصيل المعرفي والثقافي للفرد كي يواجه المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما نص عليه قانون التعليم بذكره أن "التعليم الأساسي تعليم عام موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية، ومدته (٩) سنوات، وهو إلزامي ويقبل فيه التلاميذ من السادسة"^(٩٢).

١٠- تعزيز مبدأ اللامركزية في الإدارة التعليمية:

لقد صار التعليم مهمة قومية تخص كل السكان، وعليهم دعمه وتوجيهه بما يلائم ظروفهم واحتياجاتهم منه. وفي إطار توجه اليمن نحو ترسيخ قاعدة الحكم المحلي، وضرورة مشاركة المناطق في دعم التعليم واختلاف ظروف المدارس والمراكز التعليمية، في المديرات، والمحافظات، فقد استدعى ذلك التوسع في لامركزية الإدارة التعليمية، بإعطاء المحافظات، والمديرات، والمدارس التعليمية المساحة الكافية لتحمل المسؤولية في تسيير شئونها وفق ظروفها، واتخاذ القرارات التعليمية. وهذا ما أكدته قانون التعليم، بأن السياسة التعليمية تركز على "اللامركزية في الإدارة التعليمية"^(٩٣).

تلك هي أهم مبادئ فلسفة التربية في المجتمع اليمني وليست كلها، والتي أمكن
استخلاصها من قانون التعليم، وهي تمثل في تحليلها النهائي مبادئ السياسة التعليمية.
هذه المبادئ رسمت مواصفات المعرجات النهائية للنظام التعليمي اليمني وأصبح
معياري كفايته يتمثل في تربية مواطن:

- مؤمن بعقيدته الإسلامية وما قلعت من تصورات حول الكون، والحياة
والإنسان... الخ.
- متحلي بالقيم والمثال العليا العربية والإسلامية.
- متم إلى وطنه اليمني، ومعتزاً بتراته وبولائه له، وملتزماً بعاداته وتقاليده وحمايته.
- متم إلى قوميته العربية وأمتة الإسلامية، معتزاً بالانتماء إليها متفاعلاً معها في
السراء والضراء.
- منفتح على الثقافات والحضارات الإنسانية العالمية، ساع إلى ترسيخ مبادئ
التفاهم والتعاون، وتبادل المصالح بين الشعوب والمجتمعات.
- منتج يستطيع من خلال مهارته وإنتاجاته ومعارفه الإسهام في نموه وتقدمه.
- محب لعمله، أمين في أداء واجباته، ساع إلى تطوير مهاراته وأساليب عمله.
- متفاعل مع أحداث مجتمعه ومشكلاته، وظروف بيئته ومطالبها.
- متعاون مع محيطه في العمل والشارع والحارة، متسامح ودود مع الآخرين مقدم
لفعل الخير.
- باحث متطلع إلى إثراء معارفه، وإنضاج آرائه. ودارس يتابع كل جديد.
- مبدع خلاق في حياته ومجال عمله، وفي حدود إمكانياته.
- تواق إلى بلوغ الخصال الحميدة في القول والسلوك.

مبادئ فلسفة التربية هذه، سواء بلغت حالتها المثلى أو وقفت وسطاً أو أدنى، أو بين هذا وذاك، فإن فلسفة التربية قد أخذت توجه أنشطته النظام التعليمي بوحدة التنفيذ ومؤسساته المختلفة، وما يجب أن تسلكه وتقوم به لبلوغ الأهداف المنشودة في الفرد والمجتمع، كما سبق شرحه.

غير أن الوصول إلى تلك الأهداف يمر بخطوات وعمليات وسطية، تظهر في صورة استراتيجية، ثم خطة أو خطط مرحلية، وبرامج ومشروعات، تسلسل، لتتمكن من الوصول إلى تلك الأهداف، حيث تقوم الاستراتيجية بالاختيار بين الطرق المتعددة وفق بدائل مناسبة، تعتمد على مجموعة من الأساليب والأدوات التي تساعد على الاختيار المناسب لهذه البدائل، بما يوجه سير العمل واتجاهاته بالنسبة للمواقف المختلفة.

وفي ضوء الاستراتيجية التربوية واختيارها للطريق « أ »، ومسالكها المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة، يمكن وضع خطة أو خطط تعليمية تتولى تنظيم الأعمال، وتنسيق الجهود والمواقف، لتنفيذ البرامج والمشروعات، وفق الموارد المالية والإمكانات البشرية، وفي ضوء تحديد العوامل والقوى المؤثرة على التنفيذ، وما يؤدي في نهاية المطاف إلى تنفيذ الأهداف التربوية. وهذا معناه تحقيق الأهداف التي وضعتها فلسفة التربية، أو تحقيق فلسفة التربية في النهاية، والتي تحقق بدورها فلسفة المجتمع، وما يرغب في نفسه وفي أبنائه في أفضل صورة يكون فيها.

هذا من الوجهة النظرية يبدو منطقياً ومحمداً، ولكن لماذا لم تصل التربية في اليمن إلى بلوغ تلك الصورة التي رسمتها فلسفة التربية في المجتمع اليمني؟

لعل الإجابة على هذا التساؤل المأم قد يحتاج إلى دراسات عملية متعمقة رسمية وغير رسمية، لتحديد مواقع الخلل ونواحي القصور والتعثر، ولكن لا يمنع هذا من التقدم بأفكار أولية تشير إلى بعض أضرار الجوانب من ذلك الخلل. وهذا ما يمكن تبينه في الموضوع التالية.

سادساً: نظرة تحليلية نقدية لفلسفة التربية في المجتمع اليمني.

بالنظر إلى صور تحليل فلسفة التربية في المجتمع اليمني وكيفية ترجمتها على الخط الممتد من مستوى العموم إلى مستوى الخصوص، ومن مستوى التوجيه إلى مستوى التطبيق والتنفيذ، يبدو أن العزلة ليست في وجهة النظر تلك والتي تشكل خلفية بناء تلك الفلسفة، وإنما العزلة في التطبيق والتنفيذ، فلسفة التربية بحكم طبيعتها غير المرئية واهتمامها بالغايات البعيدة فإنه عند انتقالها إلى مستويات التحديد والتخصيص، واقتراحها من التطبيق والتنفيذ تصبح غير مرئية من جهة، وتأخذ أسماء بديلة لخطوات وعمليات إجرائية من جهة أخرى، مما يجعل الكثيرين يحكمون استغراقهم في مهام وأدعاءات يومية يفقدون التواصل مع فلسفة التربية، ولا يعرفونها وزناً كافياً. والخطير في الأمر أن هذا التواصل يكاد يكون مفقوداً لدى معظم المعلمين في المدارس، ولكنهم وبحكم تربيته في مجتمع إسلامي يحملهم يربون اقتداءً ومحاكاة، كما ربوا، دون أن يدركوا أنهم ينفذون فلسفة تربية المجتمع، وما يرافق ذلك من تحبط وعشوائية ما يفقد فلسفة التربية معناها وغايتها.

يبدو أن الواقع التربوي اليمني انعقد من هذه الملاحظة الأولية لتطبيق فلسفة التربية، إذ توجد اختلالات حادة، وأوجه تعثر كثيرة بين ما هو معلن ومكتوب من قواعد ومبادئ فلسفة التربية اليمنية، وبين ما يطبق ويمارس في واقع التربية، مما يدفعنا إلى القول إن هناك صعوبات ومشكلات تحول دون توجيه فلسفة التربية في اليمن للعديد من الأنشطة والعمليات التربوية في كل متكامل ومنسجم، في الوقت الذي وجدت تأثيرات عديدة لفلسفة تربوية معاصرة، أخذت طريقها إلى ميدان التربية في اليمن، بحكم ما تملكه من تنظيمات وتقنيات جديدة، يخلو منها ميدان التربية اليمنية.

وعلى أية حال، هناك العديد من المشكلات والأسباب التي تحول دون التطبيق الفعلي والشامل لفلسفة التربية اليمنية في الواقع التربوي، يمكن استخلاصها في النقاط التالية:

- ضعف الوعي بفلسفة التربية لدى العديد من وحدات التوجيه والتنفيذ في ميدان التربية اليمنية، ودورها الهام في توجيه التربية في كليتها وعموميتها نحو غايات محدودة، بما في ذلك الربط بين أنشطة التربية وعملياتها المختلفة في اتساق وتوازن واستمرار، بل إن البعض ينكر وجودها وإن وجدت لدى القلة فلا دخل لها في أعمالهم، أو لا يعرفون حدود فعلها وتوجيهها لأعمالهم.
- غموض في ترجمة مستويات الأهداف التربوية، حيث قليلاً ما تعرف مستويات تنفيذية عديدة ما يخصها من أهداف، وإن وجدت فهي مقطوعة السياق وكثيراً ما ينحصر مهامها في إدارات روتينية، وهي بحد ذاتها محاكاة وتقليد للأخريين، ولما يتم في بلدان عربية أخرى. وفي ظل نقص اللوائح والتشريعات التربوية، وضعف الالتزام بها، بجانب ضعف أجهزة المتابعة والرقابة والتقييم، فلا وجود حقيقي لمستويات الأهداف التربوية، أو أنها لم تنتقل إلى حالة الوعي بها، ومما ساد على ذلك ما نجده من عدم إدراك غالبية المعلمين ومدراء المدارس لمستويات تلك الأهداف، وضعف معرفتهم بأنهم أساس تنفيذ فلسفة التربية في المجتمع اليمني، وتحقيق غايتها النهائية.
- غياب الأهداف التربوية للمقررات الدراسية، فحتى الآن لم توضع أهداف مفصلة لتدريس المقررات الدراسية، مقرر رسمياً من وزارة التربية والتعليم، سواء على مستوى النظام التعليمي ككل أو على مستوى المراحل الدراسية، أو على مستوى المقرر الدراسي الواحد، مما يجعل كل معلم يجتهد في وضع أهداف تمكنه من التدريس، مقلداً زملاءه القدامى، وفي ذلك تحبط وعشوائية، ودون إدراك لماهية أهداف التربية اليمنية والغاية النهائية منها، دون معرفته أن على عاتقه تقع المسؤولية الكبيرة في تحقيق فلسفة التربية في المجتمع اليمني.
- وجود انفصال واضح بين المسؤولين عن التوجيه والتصميم، وبين القائمين على الإشراف والتنفيذ والتطبيق، مما يجعل أداءات النظام التعليمي مجزأة مفككة

وجهوده مبشرة، مما يفقد فلسفة التربية وظيفتها وجدواها، وأخطر هذا الانفصال ما هو قائم بين واضعي المناهج، والموجهين، والمعلمين، ومدراء المدارس من جهة، وبين المعلمين، وبينهم وبين الموجهين، ومدراء المدارس من جهة أخرى، وكل طرف يؤدي واجبه كما يعرف ويرى.. وفي ظل غياب أهداف محددة لهذه الأطراف، والنسب الإداري والمالي، وضعف الرقابة والتقوم، فإن ذلك يوسع شقة الانفصال ويزيد من حدة التباينات في الحقل التربوي.

- اختلاف أسس وضع المناهج، بالنظر إلى واضعي المناهج نجد أن كل واحد أو مجموعة منهم يعكس خلفيته الفكرية، وبالتالي يعكس فلسفته التربوية التي تـأثر بها، بشكل أو بآخر، مما يجعل محتوى المنهج أو مقرر ما ينتمي في تصميمه وجوانب تطبيقه إلى فلسفات معاصرة، غير فلسفة التربية الإسلامية، مما يضعف حلقات التواصل والتكامل ويضعف من فلسفة التربية في المجتمع اليمني هي توجيه الأنشطة التربوية.

- طغيان الجانب السياسي على مهام المستويات الإدارية والفنية في وزارة التربية والتعليم، مما يجعل النظام التعليمي يركز على الشكل والكم بما أنجز، وعلى حساب المحتوى والأهداف الحقيقية للتربية، ويعزز ذلك ما يؤديه الجانب السياسي من تغيير القيادات التربوية، مما فيها الوظائف الإدارية، لاستقطاب الموالين والأنصار مما يفقد فلسفة التربية وظيفتها وجدواها.

وغير ذلك من المشكلات والأسباب الأخرى التي تحول دون التطبيق الشامل والفعال لفلسفة التربية في المجتمع اليمني، والتي تجعل أدعاءات النظام التعليمي بمجزأة ناقصة الدليل والمغزى الحقيقي، ليس فيها روح، وبالتالي فإن نتائجه ومخرجاته غير مكتملة التكوين، يغلب عليها الصفة الشكلية المحافظة، بل، وأحياناً الفوضوية الفاسدة التي تعكس القوى المهيمنة والمسيرة له.

المراجع

مراجع الفصل الأول:

- ١- لسان العرب لابن منظور، تحقيق عبدالله الكبير وآخرون، القاهرة، دار المعارف، ط١٨، ص ١٥٧٢.
- ٢- المعجم الوسيط، أعرجه إبراهيم مصطفى وآخرون جزء (١)، القاهرة ١٩٦٠، ص ٣٥٦.
- ٣- راجع: أحمد علي الحاج، أصول التربية، صنعاء، دار المنار، ١٩٩٨، ص ١٤.
- ٤- أحمد فؤاد الأهواني: جون ديوي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٩، ص ٤١.
- ٥- سعيد مرسي أحمد: تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٢٧٠.
- ٦- روثيه أوبر: التربية العامة، ترجمة عبدالله عبد الدائم، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣، ص ٢٢.
- ٧- المرجع السابق، ص ٢٢.
- ٨- مفيد أبو مراد: الريادة في الثقافة والتربية، بيروت، دار الجليل، ١٩٩٣، ص ١٨، ١٧.
- ٩- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية الأصول الثقافية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ٤١.

مراجع الفصل الثاني:

- ١- محمد الهادي عفيفي: المرجع السابق، ص ٧٣.
- ٢- المرجع السابق، ص ٤٢.

- ٣- سعيد إسماعيل علي، وزينب حسن: دراسات في اجتماعيات التربية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٢، ص ٢٦، ٢٧.
- ٤- محمد عكيكة وآخرون، مدخل إلى مبادئ التربية الكويت، دار الفلم، ١٩٨٤، ص ٧٣.
- ٥- نبه عمد عمود: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٨، ص ٣٢.
- ٦- مرجع سابق ٣٣.

مراجع الفصل الثالث:

- ١- عمر التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس- ليبيا، الشركة العربية للتوزيع، ١٩٧٥، ص ١٣.
- ٢- استلخصت هذه التعاريف من المصادر التالية:
- حسن عبد الحميد: مدخل إلى الفلسفة، جامعة عين شمس، ١٩٨٠، ص ١٢، ١٦.
- توفيق الطويل: أسس الفلسفة، ط ٢، ص ٤٧.
- كوله: المدخل إلى الفلسفة ترجمة أبو العلا عفيفي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥.
- أحمد الأهواني: معاني الفلسفة، القاهرة، ص ٤٢.
- ٣- حسان محمد حسان وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، مرجع سابق ص ١٢.
- ٤- أحمد عزيز نظامي: دراسات ومذاهب، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٧٨، ص ٣١.
- ٥- أحمد علي الحاج: دراسات في أسس التربية مرجع سابق، ص ٥٨.
- ٦- راجع إبراهيم ناصر: أسس التربية، عمان، دز عمان، ط ٢، ١٩٨٦، ص ١٧.
- ٧- صادق سمعان: الفلسفة والتربية ط ١، القاهرة، دار النهضة العربية ١٩٦٧، ص ١٣٦.

- ٨- محمد لبيب النجمي: مقدمة في فلسفة التربية ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٩٦، ص ٣١.
- ٩- عبدالله عبدالدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٩١. ص ٧٥.
- ١٠- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ١٧.
- ١١- عمر التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس/ ليبيا، ص ١٧.
- ١٢- عبدالله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٧٥.
- ١٣- حسان محمد حسان: دراسات في الفكر التربوي ، جده، دار الشروق، ١٩٨٣، ص.٧٩، ٧٠ . أيضا هتمريد: الفلسفة أنواعها وشكلها، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة دار تحفة مصر، ١٩٦٩.
- ١٤- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ١١، ١٢.
- ١٥- سعيد إسماعيل علي وآخرون: مرجع سابق، ص ٥٣.
- ١٦- محمد الهادي عفيفي: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ١٤.
- ١٧- محمد منور مرسي: في فلسفة التربية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٨٩.
- ١٨- محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ١٨.

مراجع الفصل الرابع:

- ١- سعيد إسماعيل علي: نظرات في الفكر التربوي المصري، استنسل ١٩٨٣، ص ١٢.
- ٢- محمد منور مرسي: فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٦٤٠.
- ٣- حسان محمد حسان: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٤٩.

- ٤- أحمد الحاج: دراسات في أسس التربية، مرجع سابق، ص ١٠١.
- ٥- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٥٢، ٥٣.
- ٦- محمد سيف الدين فهمي: النظريات التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥، ص ٣٢.
- ٧- حسان محمد حسان وآخرون: مرجع سابق، ص ٥١.
- ٨- المرجع السابق، ص ٥٦.
- ٩- توفيق الطويل: أسس الفلسفة، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٤٠، ص ٤٧.
- ١٠- محمد منير مرسى: فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٦٥.
- ١١- محمد سيف الدين فهمي: نظريات التربية، مرجع سابق، ص ٣٣.
- ١٢- المرجع السابق: ص ٣٧.
- ١٣- عدلت النظرة لهذه الجوانب في ضوء التطورات التربوية بعد عصر النهضة.
- ١٤- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٥٨.
- ١٥- المرجع السابق، ص ٦٦.
- ١٦- محمد منير مرسى، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٦٨.
- ١٧- محمد سيف الدين فهمي: النظريات التربوية، مرجع سابق، ص ٣٩.
- ١٨- المرجع السابق، ص ٤٤.
- ١٩- عبدالله عبد الدايم: التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ط ٥، ١٩٨٤، ص ٨٠.
- ٢٠- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص ٤٦.
- ٢١- المرجع السابق، ص ٤٩.

- ٢٢- عبدالله عبد الدائم: مرجع سابق، ص ٢٢.
- ٢٣- أحمد علي الفتيش: أصول التربية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢، ص ٣٣.
- ٢٤- محمد منير مرسى: فلسفات التربية، مرجع سابق، ص ١٨٠.
- ٢٥- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ٨٣.
- ٢٦- منير المرسى سرحان: في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٧٨، ص ٤٥.
- ٢٧- المرجع السابق، ص ٨٦.
- ٢٨- المرجع السابق، ص ٩٦.
- ٢٩- محمد منير مرسى: مرجع سابق، ص ١٨٣.
- ٣٠- عمر التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، ص ٣٣٠.
- ٣١- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٠٤.
- ٣٢- حسان محمد حسان وآخرون: دراسات في فلسفة التربية، ط ٢، ١٩٨٩، ص ٧٥.
- ٣٣- راجع: سعد مرسى أحمد وسعيد إسماعيل على، تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، ١٩٧٨م.
- ٣٤- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٠٩.
- ٣٥- محمد منير مرسى: مرجع سابق، ص ١٨٧.
- ٣٦- عمر التومي الشيباني: مرجع سابق، ص ٣٤٠، ٢٤١.
- ٣٧- المرجع السابق، ص ٣٤٢.
- ٣٨- المرجع السابق ص ٣٤٥.
- ٣٩- نبيه حمودة: الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو، المصرية ١٩٧٨، ص ٢٢٥.

- ٤٠- عمر التومي الشيباني: المرجع السابق، ص ٣٤٩.
- ٤١- المرجع السابق، ص ٣٥٠.
- ٤٢- المرجع السابق ص ٣٤٩.
- ٤٣- حسان محمد حسان وآخرون مرجع سابق ص ١٢٣.
- ٤٤- عمر التومي الشيباني: المرجع السابق، ٣٦١.
- ٤٥- نيلج هـ: في فلسفة التربية، ترجمة محمد منور مرسى وآخرون، القاهرة، عالم الكتب ١٩٧٢، ص ١٨٩.
- ٤٦- محمد منور مرسى: مرجع سابق، ص ٢٢١.
- ٤٧- حسان محمد حسان وآخرون: مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٦٨، ١٧١.
- أيضاً، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨، ومحمد منور مرسى: مرجع سابق. أيضاً إبراهيم مذكور: في فلسفة التربية الإسلامية، منهجه وتطبيقه، القاهرة، دار المعارف، ط ٢، ١٩٨٣.
- ٤٨- سعيد إسماعيل علي: دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٧٢.
- ٤٩- للمزيد من التفاصيل راجع: أبحاث المؤتمر الأول للفلسفة الإسلامية، الإسلام والحضارة، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٢.
- ٥٠- حسان محمد حسان وآخرون، المرجع السابق، ص ٢١١.
- ٥١- أحمد فؤاد الأهواني: القيم الروحية في الإسلام، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية القاهرة، ١٩٦٢.
- ٥٢- حسان محمد حسان وآخرون: دراهم التربية الإسلامية، ط ٢، ١٩٧٩، ص ٢٢٥، ٢٢٦.

٥٣- للمزيد من التفاصيل راجع: محمد منير مرسي، فلسفة التربية، مرجع سابق، صص ٢٢٥-٢٣٥.

٥٤- راجع : عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ط٢، ١٩٨٣، ص ١١٦-١١٧.

٥٥- محمد سيف الدين فهمي: مرجع سابق، ص ٧٦.

٥٦- المرجع السابق، ص ٨٠.

مراجع الفصل الخامس

- ١- محمد الحادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ٦٥.
- ٢- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٢).
- ٣- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٣)
- ٤- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٣) الفقرة (ب).
- ٥- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٤).
- ٦- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٦) الفقرة (١)
- ٧- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (١٩).
- ٨- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٢٦).
- ٩- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٢١).
- ١٠- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٣٧).
- ١١- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (١٨).
- ١٢- الجمهورية اليمنية: دستور الجمهورية اليمنية، المادة (٢٧).
- ١٣- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٣) الفقرة (أ).
- ١٤- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٣) الفقرة (ب).

- [illegible]

- ٣٦- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (١٤).
- ٣٧- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٦) الفقرة (ب).
- ٣٨- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٣) الفقرة (ك).
- ٣٩- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٦) الفقرة (أ).
- ٤٠- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٦) الفقرة (أ).
- ٤١- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (٦) الفقرة (أ).
- ٤٢- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (١٨).
- ٤٣- الجمهورية اليمنية: القانون العام للتربية والتعليم لعام ١٩٩٢، المادة (١٤).

تمارين وأسئلة تطبيقية

- س١: ماذا ينجم عن اختلاف حول مفهوم محدد للتربية وما تقصده.
- س٢: وضع المفهوم الحضاري الشامل للتربية الذي يتفق عليه المربون.
- س٣: حلل نقاط الاختلاف والاتقاء، التميز والتكامل بين عمليات التعليم والتعلم والتربية.
- س٤: فرق بين التربية وكل من التطبيع والترويض.
- س٥: تحتل التربية مكانة بالغة الأهمية في حياة المجتمعات وبخاصة في العصر الحاضر. اشرح هذه العبارة، مبيناً النواحي التي تجعل التربية ضرورة لازمة للفرد والمجتمع.
- س٦: ناقش الأهداف التي تسعى إليها التربية من ناحية المجتمع.
- س٧: أذكر الأصول العلمية التي تكون التربية، موضحاً نواحي إسهامات اثنين منهما في تشكيل التربية، مع ضرب الأمثلة من المجتمع المحلي.
- س٨: لماذا تعتبر الفلسفة أهم مكون للتربية؟ مستنتجاً أسباب إهمالها في التطبيق التربوي.
- س٩: أرصد العلاقة بين الفلسفة والتربية، ثم بين خصائص منهج التفكير الفلسفي في التربية.
- س١٠: اشرح وظائف فلسفة التربية.
- س١١: وضع معاني الفلسفات: للثالية - الواقعية - الإسلامية - الوجودية.
- س١٢: ناقش قيمة العقل في فلسفتي التربية الإسلامية والواقعية.
- س١٣: ناقش قيمة العقل في فلسفتي التربية الإسلامية والواقعية.
- س١٤: اشرح مصدر المعرفة وصدقها في فلسفتي التربية المثالية والبرجماتية.
- س١٥: مما يتكون المنهج في فلسفتي التربية الإسلامية والواقعية.
- س١٦: قارن بين طرق التدريس في فلسفتي التربية الواقعية والبرجماتية.
- س١٧: أكتب مقالة عن القيم في فلسفة التربية الإسلامية.

- س١٨: قارن بين مكانة المعلم في فلسفتي التربية الوجودية والوجدانية.
- س١٩: أرصد مؤثرات فلسفتي التربية الطبيعية والوضعية المنطقية على التربية.
- س٢٠: حلل صور تطبيقات فلسفة التربية في النظام التعليمي وكيفية توجيهها للعمل التربوي.
- س٢١: اتخذ من التربية في اليمن ميداناً لاستعراض العلاقة بين فلسفة المجتمع وفلسفة تربيته.
- س٢٢: ناقش مصادر فلسفة التربية في المجتمع اليمني من خلال مكونات فلسفة المجتمع اليمني.
- س٢٣: لخص الأفكار الرئيسة للأسس العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني.
- س٢٤: استعرض المبادئ العامة لفلسفة التربية في المجتمع اليمني المحددة لأنشطة التربية.
- س٢٥: حدد نواحي استفادتك من دراسة الأصول الفلسفية للتربية في أداء مهامك التربوية كمدرس في المدرسة.

في القصر الكبير
تأليف وتبليغ

Bibliothèque Alexandrina



0334401

